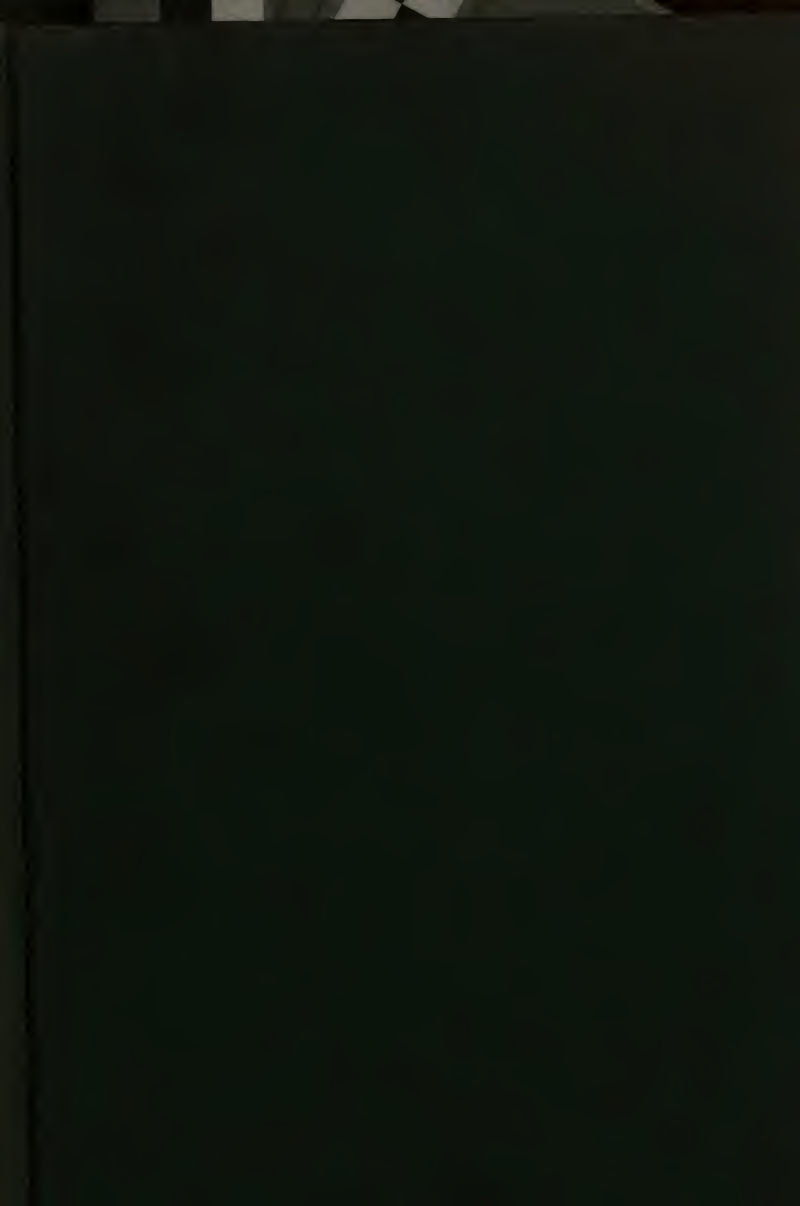


Lehrproben und Lehrgänge

aus der

Praxis der Gymnasien und Realschulen.

Zur Förderung

der Zwecke des erziehenden Unterrichts

von Otto Frick und Gustav Richter begründet

und unter Mitwirkung bewährter Schulmänner

herausgegeben

von

Prof. D. Dr. W. Fries,
Geh. Regierungsrat,
Direktor der Franckeschen Stiftungen
in Halle (Saale)

und

Prof. Dr. R. Menge,
Geh. Schulrat in Oldenburg.

Jedes tiefere Nachdenken über jeden einzelnen Punkt der Didaktik treibt zu immer neuem Suchen und zu immer neuem praktischen Versuchen.

Inhaltsverzeichnis zum Jahrgange 1906.
(Heft 86—89.)

Halle a. S.
Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
1906.

London,
Williams & Norgate,
14 Henrietta Street, Covent-Garden.

Paris,
C. Klincksieck,
11, rue de Lille.

St. Petersburg,
Aug. Deubners Buchhandlung,
Große Moskaja 12.

Wien.
Becksche k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhandlung
(Alfred Hölder).

Inhaltsverzeichnis zum Jahrgang 1906.

(Heft 86—89.)

Anmerkung: Die angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf die innere, durchgehende Seitenzählung.

I. Zur allgemeinen Didaktik.

Seite

1. Prof. Budde: Aus der Extemporalepraxis . . . . 413—424.
2. Direktor Dr. A. Gille: Schule und Leben . . . . 45—51.
3. Oberlehrer Dr. Rich. Herold: Was kann die Schule tun, um die Fähigkeit der Jugend zu selbständigem Arbeiten zu heben . . . 276—298.
4. Oberlehrer Dr. Kießmann: Einige Bemerkungen über den neusprachlichen Unterricht auf der Oberstufe höherer Lehranstalten . 156—170.
5. Oberlehrer Paul Menge: Lehrer und Schüler bei Ausflug und Spiel 196—212.
6. Oberlehrer Dr. Mevs: Der Wert der kleinen Ausarbeitungen . . 307—312.
7. Realschuldirektor Dr. Milthaler: Über die Einrichtung der Schulzeugnisse und die Zensierung des Fleißes . . . . 190—196.
8. Wilhelm Münch: Etliches vom höheren Schulamt, im Anschluß an das Buch von H. Morsch . . . . 1—10.
9. Wilhelm Münch: Pädagogisches aus Portugal . . . . 373—383.
10. Dr. Hans Schmidkunz: Akademisches Studium der Philosophie und der Pädagogik . . . . 353—372.
11. Dr. Hans Schmidkunz: Philosophie und Pädagogik für Bildungsfreunde . . . . 10—45.
12. Dr. Rudolf Wesseley: Großstadtschulen und Schulreform . . . 255—276.

II. Aus der Arbeit der Gymnasialseminare.

1. Wilhelm Fries: Die pädagogischen Abhandlungen im Gymnasialseminar . . . . 321—329.
2. Dr. Ludwig Schädel: Der Wert der Frage . . . . 329—335.

III. Einzelne Unterrichtsgegenstände.

Religion.

1. Wilhelm Fries: Zur religiösen Bildung der Jugend . . . . . 95—96.
2. Oberlehrer Saftien: Der Anfang des Religionsunterrichts in der Untertertia . . . . 315—318.

Deutsch.

1. Prof. E. Krebsz: Wie ich zur Behandlung von Goethes Reineke Fuchs und des Nibelungenliedes in einer nichtdeutschen Mittelschule gelangte . . . . 146—155.

2. Prof. Dr. H. Willenbücher: Versuche zur Erklärung schwieriger Stellen in Goethes Dramen . . . . Seite 298–307.

In Tertia.

Oberlehrer Schmitt-Hartlieb: Zur Behandlung der Ballade in Tertia 312–315.

Lateinisch.

Prof. Waldeck: Die Tempuslehre in der lateinischen Grammatik . 235–255.

In Tertia.

Oberlehrer Dr. Rich. Berndt: Neue Vorschläge zur Gestaltung der Cäsarlektüre auf der Tertia der Gymnasien . . . . 52–72.

Auf Reformschulen Frankfurter Systems.

Oberlehrer Paul Tiedemann: Die ersten Lateinstunden an der Reformschule Frankfurter Systems . . . . 424–427.

Griechisch.

1. P. Foucht: Griechische Monodramen als Lehrmittel. II. . . . . 141–146.
2. Oberlehrer Dr. H. Gillischewski: Wie können wir die „Pädagogischen Grundfragen“ in Platos „Laches“ behandeln? . . . . 128–140.

Französisch.

Oberlehrer W. Fechner: Zur Wiederholung der unregelmäßigen französischen Verben . . . . 72–86.

Geschichte.

M. Adler: Zum Geschichtsunterricht in den oberen Klassen . . . 100–101.

Geographie.

1. Oberlehrer Dr. B. Bruhns: Zur Methodik des geographischen Unterrichts an den Mittelklassen des Realgymnasiums . . . . 384–413.
2. Direktor Dr. M. Wiesenthal: Über Auswahl und Verwertung von Vergleichszahlen für den erdkundlichen Unterricht . . . . 170–180.

Mathematik.

1. Dr. Kurt Geißler: Gedankengänge mathematischer Schulaufsätze mit Benutzung der Weitenbehaftungen (Schluß) . . . . 181–190.
2. Oberlehrer F. Kühn: Zur Methodik des Rechenunterrichts in der Quarta höherer Lehranstalten . . . . 435–445.
3. Dr. Erich Mosch: Die Bewegungsgleichungen . . . . 427–435.

Naturwissenschaften.

C. W. Schlegel: Zur Gestaltung des zoologischen Unterrichts in den drei Unterklassen der Realschule . . . . 87–95.

Kunst.

Gymnasialdirektor Spreer: Die Kunst im Verhältnis zur Natur. Eine Verwendung Aristotelischer Gedanken zur Einführung in das Kunstverständnis . . . . 119–128.

Vermischtes.

Seite

1. Wilhelm Fries: Direktorenkonferenz in Österreich . . . . . . 96—100.
2. Wilhelm Fries: Die Reifeprüfung . . . . 214—215.
3. Wilhelm Fries: Schulreisen. . . . . 212—213.
4. Wilhelm Fries: Eine amerikanische Erklärung zugunsten des Studiums der klassischen Sprachen . . . . 445—447.
5. Dr. Bastian Schmid: Kommission zur Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts . . . . 215—218.

IV. Übersicht der besprochenen Schriften.

Allgemeine Pädagogik.

1. Wilhelm Fries: Dr. Paul Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart dargestellt . . . . 336—338
2. Wilhelm Fries: Johann Amos Comenius, Didactica magna. Übersetzt und herausgegeben von Walther Vorbrodt . . . . 338.
3. Rudolf Menge: Diocèse de Tournay. Congrès de l'Enseignement Moyen, tenu à Bonne-Espérance, 12 et 13 Sept. 1905 . . . . 342—343.
4. Justus Baltzer: H. Gaudig, Ein Fortbildungsjahr für die Schülerinnen der Höheren Mädchenschule . . . . 222—224.
5. Wilhelm Fries: Dr. F. H. Heyward, Drei historische Erzieher: Pestalozzi, Fröbel, Herbart . . . . 338—339.
6. H. Schwarz: Liebermann, Albert, Dr. med. Vorlesungen über Sprachstörungen. 6. Heft. Kinder, die schwer lesen, schreiben und rechnen lernen . . . . 451.
7. Wilhelm Fries: Wilhelm Münch, Eltern, Lehrer und Schule in der Gegenwart . . . . 448—449.
8. Wilhelm Fries: Karl Oppels Buch der Eltern, 5. Aufl. hrsg. von Julius Ziehen . . . . 101—102.
9. Wilhelm Fries: Wilhelm Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen . . . . 447—448.
10. Wilhelm Fries: H. von Schubert-Soldern, Die menschliche Erziehung . . . . 218—219.
11. H. Schwarz: Sladeczek, A., Rektor, Die vorbeugende Bekämpfung des Alkoholismus durch die Schule . . . . 454—455.

Religion.

R. Windel: Prof. Dr. Franz Fauth, Franz Rinneberg, Prof. Matthias Evers, Handbuch der evangelischen Religionslehre . . . . . 230.

Deutsch.

1. Rudolf Menge: Zur Schärfung des Sprachgefühls, 200 fehlerhafte Sätze mit Verbesserungen und sprachlichen Bemerkungen. Mit einer einleitenden Abhandlung von Hermann Dunger . . . . . 220—221.
2. Dr. Baumeister: Prof. Dr. Geyer, Der deutsche Aufsatz (Aus: Handbuch des Deutschen Unterrichts an höheren Schulen, hrsg. von Adolf Matthias, I, 2) . . . . 346—347.

3. Dr. Baumeister: Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, hrsg. von Dr. A. Matthias. I. Band, III. Teil: Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht von Dr. Paul Goldscheider — Seite 109—112.
4. R. Windel: Margarete Henschke, Deutsche Prosa. Ausgewählte Reden und Essays . . . . . 115.
5. Dr. Baumeister: Schiller. Von Eugen Kühnemann . . . . . 108—109.
6. R. Windel: Prof. Dr. Theodor Matthias, Aufsätze aus Oberklassen . 230—231.
7. Dr. Baumeister: Grundriß für den Unterricht in der deutschen Literatur in den oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbststudium von Carl Mutzbauer . . . . . 107—108.
8. R. Windel: Robert Petsch, Freiheit und Notwendigkeit in Schillers Dramen . . . . . 232—233.
9. Gustav Schmidt: Schiller. Ein Schauspiel aus seiner Jugendzeit. Von *** . . . . . 462—463.

Philosophie und philosophische Propädeutik.

1. H. Schwarz: E. Ebert und E. Neumann, Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereiche des Gedächtnisses . . . . . 450—451.
2. R. Windel: Dr. Joseph Hense, Grundzüge der philosophischen Propädeutik für den Gymnasialunterricht . . . . . 231—232.
3. H. Schwarz: (1) Petersen, Lehrer an der Volksschule in Kopenhagen, Experimentelle Untersuchungen der visuellen und akustischen Erinnerungsbilder, angestellt an Schulkindern.
(2) Gheorgov, Prof. Dr., Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewußtsein bei Kindern . . . . . 452.
4. H. Schwarz: Pohlmann, Adolf, Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis . . . . . 452—454.

Latein.

1. Rudolf Menge: Adolf Großmann, Lesefrüchte für die Horazstunde 106.
2. Paul Menge: Camille Jullian, Verkingetorix. Übersetzt von Sieglerschmidt . . . . . 460—461.
3. Paul Menge: Hugo Mužik, Lehr- und Anschauungsbehelfe zu den lateinischen Schulklassikern . . . . . 458—460.
4. Wilhelm Fries: Prof. Dr. R. Schnee, Hilfsbüchlein für den lateinischen Unterricht. 1. Teil: Phrasensammlung. 2. Teil: Stilistische Regeln . . . . . 102—103.

Griechisch.

1. M. Adler: J. Geffken, das griechische Drama . . . . . 456—457.
2. M. Adler: Chr. Harder, Homer. Ein Wegweiser zur ersten Einführung in die Ilias und Odyssee . . . . . 221—222.

Geschichte.

1. M. Adler: Chudziński, Staatseinrichtungen des römischen Kaiserreichs 456.
2. Rudolf Menge: St. Cybulski, Die Kultur der Griechen und Römer, dargestellt an der Hand ihrer Gebrauchsgegenstände und Bauten 219—220.
3. F. Neubauer: Max Fleischmann, Völkerrechtsquellen . . . . . 106.

4. Arnold Zehme: J. Lohmeyer und Felix-Therese Dahn, Wandbilder zur deutschen Götter- und Sagenwelt. II. Serie mit Textheft . Seite 455—456.
5. Rudolf Menge: Neubauer, Lehrbuch der Geschichte. Bilderanhang, herausgegeben von Dr. B. Seyfert . . . . 109—110.
6. Dr. Baumeister: Ludwig Roth, Römische Geschichte, nach den Quellen erzählt . . . . 224.
7. Rudolf Menge: Männer der Wissenschaft. Eine Sammlung von Lebensbeschreibungen zur Geschichte der wissenschaftlichen Forschung und Praxis. Herausgegeben von Dr. Julius Ziehen . . 339—340.

Geographie.

J. Lübbert: Maximilian Klar, Die Erdkunde. Eine Darstellung ihrer Wissensgebiete, ihrer Hilfswissenschaften und der Methode ihres Unterrichts . . . . 225—229.

Naturwissenschaft.

1. Suchsland: Ludwig Dressel, S. J., Elementares Lehrbuch der Physik nach den neuesten Anschauungen für höhere Schulen und zum Selbstunterricht . . . . 457—458.
2. Prof. Dr. Löwenhardt: Dr. Aug. Nies, Lehrbuch der Mineralogie und Geologie . . . . 229—230.
3. Suchsland: Schwalbe, Grundriß der Astronomie . . . . 458.
4. Suchsland: Wilhelm Volkmann, Der Aufbau physikalischer Apparate aus selbständigen Apparatenteilen . . . . 458.

Kunst.

1. Rudolf Menge: M. Holzmann, Kunsterziehung und höhere Schule 340.
2. Rudolf Menge: H. Luckenbach, Kunst und Geschichte. III. Teil. Die deutsche Kunst des 19. Jahrhunderts . . . . 105—106.

Musik.

Paul Menge: Liederbuch für höhere Schulen, herausgegeben von Kirmse, Reiße, Salzmann, Stang, Wahls . . . . 461—462.

Zeichnen.

Rudolf Menge: Georg Kerschensteiner, Dr., Studienrat, Stadtschulrat von München, Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung . . . . 340—342.

Verbindung verschiedener Lehrfächer.

Griechisch und Geschichte.

Rudolf Menge: Fr. Baumgarten, Fr. Poland, R. Wagner, Die hellenische Kultur . . . . 103—105.

V. Eingesandte Bücher.

1. . . . . 112—115.
2. . . . . 233—234.
3. . . . . 348—351.
4. . . . . 463—466.

1. Etliches vom höheren Lehramt, im Anschluß an das Buch von H. Morsch.

Von W. Münch (Berlin).

Das Buch von H. Morsch über das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich hat rasch in verschiedenen Zeitschriften eine Beurteilung gefunden und, so viel ich sehe, eine sehr günstige. Dank für diese überaus fleißige, in ihrer Art neue, dabei nötige und nützliche Arbeit habe auch ich gleich bei der Kenntnisnahme empfunden und wünschte mir die Gelegenheit, denselben auszusprechen. Dies aber noch aus dem besonderen Grunde, weil ich in dem Literaturverzeichnis der kürzlich erschienenen zweiten Auflage meines Buches „Geist des Lehramts" dieser neuen Arbeit nicht gedacht habe, die mir eben leider noch nicht vorlag, und ferner, weil der Verfasser selbst sein Buch als eine Art von „Körper des Lehramts" bezeichnet, bestimmt und geeignet zur Ergänzung jenes meines Werkes. In der Tat muß ich auch meinerseits das Buch von Morsch in diesem Sinne begrüßen, und es freut mich, das hier tun zu dürfen, obwohl die „Lehrproben" eine Besprechung aus der Feder ihres hochgeschätzten Mitherausgebers R. Menge bereits im Oktoberheft gebracht haben. Dadurch würde ja eine weitere, eingehendere Besprechung wohl überhaupt nicht ausgeschlossen: doch soll im folgenden nicht sowohl von neuem referiert, als zu einer Anzahl der von Morsch erörterten Punkte Stellung genommen werden, und auch das nicht sowohl um der Kritik willen, als um die gegebenen Anregungen zu würdigen und weiter zu verfolgen — was natürlich nicht ausschließt, daß Bedenken und entgegengesetzte Anschauungen an diesem und jenem Punkte zum Ausdruck kommen.

Ein allgemeines Bedenken mochte gleich beim ersten Einblick in das Buch auftauchen. Wird hier nicht ein neues Ventil der Unzufriedenheit geöffnet? Wird nicht ausgeführt, daß den Mitgliedern unseres höheren Lehrerstandes ihr Recht nicht werde (oder doch ein bestimmtes Recht nicht zuerkannt sei) an einer Reihe von Punkten, die bisher noch nicht berührt zu werden pflegten? Wird nicht angedeutet, daß der Stand sich nicht beruhigen dürfe, bis er im Kampf um diese neuen Ziele gesiegt habe? Und

das könnte ohne wirkliche Notwendigkeit und nicht ohne Gefahr aufgerührt erscheinen. Denn das Ringen um äußere Anerkennung, das man nicht füglich mißbilligen kann, würde doch nicht Jahrzehnt auf Jahrzehnt im Vordergrund des Interesses bleiben, ohne die innere Berufstüchtigkeit und mindestens Berufsfreudigkeit zu gefährden, und wenn die einmal erhobenen Forderungen auch bis zu Ende festgehalten werden mögen, so ist es doch mißlich, neue dazu aufzufinden. Dieses Gefühl kann man haben, und es wird wirklich Naturen geben, die aus den Ausführungen von Morsch vor allem erneute Anregung schöpfen, sich tiefer in die Unzufriedenheit mit ihrer Stellung hineinzuleben.

Gleichwohl muß das Buch keineswegs unter diesem Gesichtspunkt betrachtet werden. Eine neue Ordnung und Abgrenzung der Rechte der Oberlehrer wird wohl wirklich mit der Zeit erfolgen müssen, und es wird dann damit nur das weiter ausgebaut, was zur festen Regulierung ihrer äußeren Verhältnisse bisher geschehen ist. Freilich haben vielleicht die meisten, wenigstens von den älteren, das hier Vermißte ihrerseits ihr Leben lang überhaupt nicht vermißt, aber da wirkten wohl noch äußere und innere Verhältnisse der Vergangenheit. Die Oberlehrer von heute leben nicht mehr so unbekümmert um äußere Ehre, sie wollen ihren Wert in der Welt nicht mehr bloß durch ihren Idealismus haben. Darin braucht im ganzen kein Rückschritt zu liegen, obwohl er im einzelnen darin liegen kann. Jedenfalls verschieben sich mit äußeren Lebensbedingungen die Grundlagen der Wertbildung von selbst, und das Vergehende hindert nicht gesunde Neugestaltung. Auch scheint sich eine Art von natürlichem Gesetz für das Leben der Gemeinschaften allerwärts zu ergeben: periodenweise wechselt das Bedürfnis straffer Organisation mit demjenigen freier Selbstbewegung. So bedeutete es auch damals keinen Rückschritt, als man — nach der Mitte des vorigen Jahrhunderts — dazu überging, „Dienst-Instruktionen" zu entwerfen zur Regelung der Pflichten und Rechte der Lehrer und Leiter der höheren Schulen. Durch überlieferte Gepflogenheiten allein konnte dieses Verhältnis nicht geregelt bleiben, es galt die Aufgaben und die Stellung nach ihrer Eigenart bestimmt ins Bewußtsein zu fassen. Und andrerseits ist es doch jetzt nicht unnatürlich, daß Ton und Stil jener Instruktionen dem Gefühl nicht mehr zusagen will.

Morsch nimmt ausdrücklich an den in Preußen erlassenen Anstoß: keine einzige der von ihm durchgesehenen Dienstanweisungen soll den Direktor so emporgehoben und die Oberlehrer so tief gestellt haben wie die preußischen aus den sechziger Jahren; etwas, was z. B. in Baden mit höflich andeutenden Worten abgewehrt werde, sei in Preußen mit groben und scharfen verboten. Es ist wahr, Zartheit hat den preußischen Geist

nie ausgezeichnet, auch nicht viel persönliche Rücksichtnahme; der Gedanke an die Unbedingtheit der Dienstpflicht, an die „verfluchte Pflicht und Schuldigkeit“ hat seit Friedrich Wilhelm I. eine deutliche Herrschaft behauptet. Eine andere Frage ist es, ob die Ausführung, ob die persönliche Behandlung bei uns ebenso viel schroffer gewesen sei oder noch sei als anderswo. Vielleicht scheint das gar keine Frage; denn man glaubt daran im allgemeinen im deutschen und auch im außerdeutschen Ausland so fest, wie man an zahlreiche andere überkommene allgemeine Charakteristiken glaubt. Nach meiner, mehrere Jahrzehnte umfassenden Erfahrung doch nicht mit Recht. Natürlich mit Unterschied, nicht nur nach Personen, sondern auch nach Landesteilen. Im ganzen ist ja im Nordosten unseres Vaterlandes das Gefühl für kleine Rechte und Ehren und deren Unterschiede viel wacher als anderswo, und zwar in allen Ständen, wie man aus vielerlei Anzeichen beständig entnehmen kann. Also natürlich auch bei Direktoren und Oberlehrern. Was im Gemütsleben des niederdeutschen Bauern das unbedingte Halten auf sein Recht bedeutet, das wirkt innerhalb der höheren Stände in der Form des stets lebendigen Bewußtseins um Ehre und Rang, um deren Abstufung und Anerkennung. Vielleicht ist im Nordosten dabei auch ein starker Einschlag slavischer Edelmannsempfindlichkeit vorhanden. Nicht zu verkennen aber ist, daß diese Stimmung allmählich weiterhin durch das Land dringt. Im heutigen Kulturleben hört eben in mehr als einem Sinne die Gemütlichkeit auf; statt ihrer steigert sich die Empfindlichkeit.

Ist es übrigens Zufall, daß die preußischen Dienstinstruktionen in Wirklichkeit seit geraumer Zeit gewissermaßen außer Kurs gesetzt sind? Morsch selbst ist im Zweifel, ob sie als zu Recht bestehend überhaupt noch zu betrachten seien. Überreicht werden sie auch nach meiner Erfahrung bei Neuanstellungen schon längst nicht mehr. Vielleicht würde man, wenn man einen Ministerialrat nach ihrer Geltung fragte, auch nur ein Achselzucken zur Antwort bekommen. Sie scheinen ihre Schuldigkeit getan zu haben und konnten nun den Weg alles alten Papieres gehn. Das Verhältnis zwischen Lehrern und Direktoren schien sich, auch ohne daß ein solches „Blatt Papier zwischen ihnen stände“, ganz wohl zu regeln, die einzelnen Anforderungen des Berufs gewissermaßen aus der Idee desselben und aus den konkreten Aufgaben von selbst sich abzuleiten. Indessen wenn die Oberlehrer ihrerseits Klage erheben über mangelnde Regelung oder über mangelhafte und darum neu zu fassende Regelung, so wird die Frage nach der fortbestehenden Geltung jener niemals ausdrücklich aufgehobenen Weisungen wieder eine offene, und auf Regelung überhaupt wird es dann wieder hinauslaufen. Wenn auch der eine oder andere oder vielleicht so-

gar recht viele das bedauern werden, weil sie in einer mehr nur innerlichen Grundlegung für ihre Berufspflichten das Schönere sehen, so scheint, wie schon oben gesagt, im ganzen die Zeit jene Regelung doch zu wollen. Und natürlich hat man dann auch eine das ganze Land gleichmäßig umfassende Regelung zu erwarten; daß man sie früher den einzelnen Provinzen überließ, bedeutete doch auch ein Stück Gemütlichkeit oder war wenigstens so gemeint, während es freilich eine sehr ungemütliche Straffheit im einzelnen nicht ausschloß.

Nun aber zu einigen bestimmten Punkten. Die Kritik der Dienstinstruktionen macht eben doch nur einen Teil der Ausführungen unseres Buches aus, oder geht in ihrer Weise zwischen allerlei Sonstigem mit hindurch. Heben wir aus dem Gang des Ganzen etliches heraus. Bemerkenswert ist, daß Morsch in einer Zeit, wo man die „Berechtigungen" der höheren Schulen so weithin als einen Schaden derselben ansieht, auf diese Berechtigungen und ihren Fortbestand als ein sehr wesentliches Stück der Bedeutung des öffentlichen Lehramts den größten Wert legt. Daß eine in das wirkliche Leben eingreifende Macht der Amtsinhaber da sei, wie sie eben in den Berechtigungen und dem ihnen gleichfalls nicht zu entziehenden Strafrecht sowie dem Recht Zeugnisse zu erteilen gegeben sei, dünkt ihn sehr wichtig. Und jedenfalls muß man auch diese Seite der Sache im Auge behalten, wenn man mit Neuerungen gleich bei der Hand sein will. Klagen über unzulängliche Titel werden auch in unserem Buche erhoben; nur schade, daß in diesem Punkt die Wünsche unter den Mitgliedern des Standes so sehr auseinandergehen, während der gute Wille sie zu befriedigen an der entscheidenden Stelle wohl verhanden gewesen wäre; auch daß man bei neu zu wählenden Titeln nach recht handlichen und nicht etwa altmodisch schwerfälligen trachtet, erschwert die Sache. Einen Vorzug hatte vor andern deutschen Ländern von je das Großherzogtum Hessen, wo alle Beamte in ihrem ersten Stadium „Akzessisten" heißen, jeder, wie man sagt, „seinen Akzeß machen" muß: damit werden denn alle die Akzessisten der verschiedenen Linien als ein gleichartiges *genus hominum* betrachtet, was auch für die weiteren Stadien seine Wirkung tat. Daß „Probekandidat" eine verstimmende Bezeichnung ist, muß jeder zugeben, zumal seit das deutsche Publikum infolge der Dreyerschen Komödie von dessen innerem und äußerem Elend eine so schlimme Vorstellung hat gewinnen müssen. Was die weiterhin wünschenswerten Titel betrifft, so bleibe ich bei einem früher gemachten Vorschlag, daß „Studienrat" für diejenige Periode zu wünschen sei, in der die Juristen Gerichtsräte heißen. Die Verstreuung des deutschen Professortitels über eine ungeheure Menge von Personen war aus mehr als einem Grunde keine glückliche Maßnahme.

Was die Zeit der theoretischen Berufsvorbereitung betrifft, so wird der Blick auf die Einrichtungen außerhalb Preußens eine neue Erwägung der Bestimmungen für unsere Oberlehrerprüfung um so näher legen: in dieser drängt sich jetzt wirklich zu vieles zusammen, und eine Zerlegung auf die eine oder andere Weise wäre aus verschiedenen Gesichtspunkten wünschenswert. (Näher darüber mich zu äußern nehme ich an anderer Stelle Gelegenheit.) Die Erwägungen von Morsch kommen zu einem ähnlichen Ergebnis. Daß er freilich für die Kandidaten des höheren Schulamts das Recht wünscht, das Thema für ihre schriftliche Hausarbeit ihrerseits zu wählen, geht zu weit: ein weites Entgegenkommen gegenüber den Wünschen der Kandidaten ist bereits üblich, und allzusehr spezialisieren sollen unsere Studenten sich nicht; sie tun es jetzt schon mehr, als gut ist. Erwägenswert wäre der Vorschlag, diesen Prüfungen eine gewisse Öffentlichkeit zu geben, so etwa daß die demnächstigen Prüflinge zuhörend sich eine Vorstellung bilden könnten von dem, was ihrer wartet: das könnte manche Furcht mildern und manches Vorurteil zerstreuen. Daß etwas derartiges in Österreich besteht (in Hessen sogar noch weit unbeschränkter), ist weniger bei uns bekannt. Ebenso könnte wohl die Möglichkeit der Kompensation unter den Fächern der allgemeinen Prüfung nach dem Vorgang gewisser anderer Staaten erweitert oder doch bestimmter ausgesprochen werden: jetzt ist davon, soweit meine Erfahrung reicht, praktisch wenig zu merken. Eine fernere Einrichtung, die zu übernehmen sich empfehlen würde, wäre der (z. B. in Sachsen-Weimar zulässige) Erlaß eines Teiles der Vorbereitungszeit bei ausgezeichneten Leistungen. Bei gewissen trefflich begabten Naturen ist wirklich eine zweijährige Einführung und Erprobung gar nicht zu rechtfertigen. Und wenn im Falle äußeren Bedürfnisses (bei Lehrermangel) diese praktische Vorbereitungszeit ohne weiteres um die Hälfte oder drei Viertel oder noch mehr gekürzt werden kann, was bekanntlich in der letzten Zeit vielfach geschehen ist, so kann es wohl auch im Falle des Verdienstes geschehen! Wenn man jenem äußeren Bedürfnis die rechte Ausbildung, also das eigentliche Interesse der Personen, opfert, könnte man nicht auch dem berechtigten Interesse der Besten eine äußere Norm und Form opfern? Vielleicht indessen ist es schon hie und da geschehen? Jedenfalls ist es auch schon hie und da ausdrücklich verweigert worden.

Die Forderungen, welche unser Verfasser im einzelnen für das zu regelnde Verhältnis zwischen den Lehrern, der Lehrerkonferenz, dem Direktor usw. erhebt, seien hier nicht alle besprochen. Daß gerade in der Gegenwart überall ein stark bureaukratischer Geist sich geltend mache, ist mein Eindruck keineswegs; aber die Erfahrungen des einzelnen sind immer beschränkt, und ich gestehe, daß ich schon manches Gebrechen ganz allge-

mein überwunden glaubte, das sich dann in neu betretenen Landesteilen doch als kräftig fortlebend erwies. Ob dabei die Zentrale immer auch die *tête* bildet, wird dem Beobachter oft höchst fraglich, wenn man es dort auch als selbstverständlich betrachtet. Morsch also verlangt eine bessere Regelung der Kompetenzen der Lehrerkonferenz bei Versetzungen, das Recht der Lehrer auf Herbeiführung von Konferenzen, ihre Mitwirkung bei der Abfassung des periodischen Gesamtberichts über das Leben der Schule, entsprechend den österreichischen Bestimmungen über den „Zustandsbericht", und anderes. Aufgefallen ist mir, daß er auch die in Österreich vorgeschriebenen sehr häufigen Revisionen preist, und auch, daß er eine starke Vermehrung der Aufsichtsbeamten wünscht. Das käme doch wohl gerade auf eine Steigerung des Bureaukratischen hinaus! Oder hätte man wesentlich nur in seinem Direktor den Bureaukraten zu sehen und in dem oft auftauchenden Schulrat einen Helfer gegen jenen zu erwarten? Meines Erachtens ist die Zahl der Provinzialschulräte in Preußen nach und nach schon viel zu sehr vermehrt worden, ihre innere Amtsautorität (wie auch das Ansehen ihrer Stellung) damit nicht gesteigert und auch das wirkliche Gedeihen der Schulen damit nicht gesichert worden. Das Beste, was Revisoren bieten können, sind Anregungen, und diese sind am ehesten wahrscheinlich und wirksam, wenn sie von zweifellos überragenden Persönlichkeiten ausgehen, die doch immer mehr vereinzelt zu finden sind; alle Naturen zweiten Ranges werden vielmehr Normen und Vorschriften und je nach Nachachtung Tadel und Lob ergehen lassen. Man wünsche sich doch nicht zu sehr regiert zu werden! Morsch klagt auch darüber, daß die Lehrer der Gemeindeschulen größere Rechte gegenüber ihren (jetzt mit stolzem Namen benannten) Rektoren hätten, als die Oberlehrer gegenüber ihren Schuldirektoren. Man würde es, glaube ich, besser umgekehrt bezeichnen: den „Rektoren" hat man auch in der gegenwärtigen Organisation keine so unbedingt überlegene Stellung einräumen wollen, weil das Verhältnis sonst in dieser Sphäre leichter unerträglich werden möchte als in der akademischen. Bestimmte Beobachtungen aus diesem Gebiete zu berichten verbietet mir die Diskretion.

Doch nicht nur gegenüber dem Schulvorsteher, sondern auch dem Ordinarius gegenüber besteht unser Autor auf dem bestimmt festzulegenden Recht der einzelnen Mitlehrer. Daß jener Beschwerden eines Schülers über einen der letzteren entgegennehmen dürfe, wird bekämpft. Aber ist Anhören einer Wehklage, ist Bitte um ein vermittelndes Dazwischentreten im Falle eines Mißverständnisses, einer vielleicht unbillig verhängten Strafe, einer zufällig übermäßigen Anhäufung auferlegter Arbeiten oder dergleichen, ist das alles schon ein „Entgegennehmen von Beschwerden", ist es schon

ein Anspruch auf amtliche Überlegenheit? Welche Zusammenstöße empfindlichen Selbstgefühls müssen gespielt haben, wenn diese Auffassung entstehen konnte! Läßt sich da nicht der Sinn vermissen für die Stellung des Ordinarius, die doch eine möglichst väterliche sein soll, deren Wert gerade hierin liegt? In einer Zeit, wo man nach vertiefter Auffassung der erzieherischen Aufgabe im öffentlichen Unterrichtswesen ruft und rufen muß, eine solche Tendenz zum Zerlegen aller persönlichen Beziehungen in starre Rechtsverhältnisse?

Um jedoch bei den Strafen zu bleiben, so ist es ja ein richtiger Gedanke des Buches, daß das Recht zur Bestrafung eigentlich zum Recht der Erziehung, auch der stellvertretend väterlichen, gehört, wenn auch das Urteil wohl viel zu weit geht: „Entzieht man dem Lehrenden dieses Recht ganz, so degradiert man ihn von einem zweiten Vater zu einen bezahlten Privatlehrer oder staatlichen Einpauker“. Aber wo die erziehende Instanz sich in mehrere nebeneinander stehende Personen zerlegt, da kann aus dem unkontrollierbaren Strafrecht jedes einzelnen doch sehr Übles erwachsen; zu viele Väter nebeneinander muß kein Kind haben sollen. Was also zur Vermeidung und Abstellung der so erwachsenden Mißstände aus berechtigtem Wohlwollen für die Zöglinge geschieht, soll man nicht mißgönnen und bekämpfen. So ist denn auch die Verpflichtung, von auferlegten Strafen der Zentralstelle in der Schule oder in der Klasse Mitteilung zu machen, eine ganz begründete. Daß andrerseits alle Strafen hinterher auch ins Zeugnis sich projizieren müßten, daß einem Lehrer Unrecht getan werde, dessen Strafen man „unter den Tisch fallen lasse“, diese Anschauung siegt hoffentlich nicht; sie wäre unter human erzieherischem Gesichtspunkt sehr zu bedauern. Über ein solches „unter den Tisch fallen lassen“ zu klagen, werden meist auch nur Lehrer Anlaß finden, deren Strafen im Kollegium nicht just als Äußerungen erzieherischer Weisheit und Kunst betrachtet werden. Es muß das Vorrecht der Jugend sein, daß sie begangene Sünden innerhalb mäßiger Zeit wieder vergessen machen kann. Denen draußen im Leben, die sich vergehen und gesetzliche Strafe verwirken, wird das von der unbarmherzigen Menschheit leider nie vergessen.

Interessant ist bei Morsch die Darstellung der in verschiedenen Ländern amtlich festgelegten Skala der Schulstrafen; meinerseits gebe ich einem solchen Lande den Vorzug, in welchem derartige amtliche Bestimmungen nicht existieren, so daß die Mittel der Gegenwirkung mehr der persönlichen Empfindung und Entschließung vorbehalten bleiben, übrigens auch die Sitte, die gewohnte Wertung der Strafmaßnahmen, mitsprechen darf. Wie seltsam, daß in demselben deutschen Vaterlande hier von Karzerstrafe bis zu zweimal vierundzwanzig Stunden die Rede sein kann und anderswo man

eigentlich nie mehr als zwei- oder vierstündige Dauer solcher Strafe erlebt! Über all dergleichen gibt eben unser Buch schätzenswerte Auskunft. Daß wenig Strafen noch kein sicherer Beweis höherer Erziehungskunst seien, muß man dem Verfasser zugeben: sie mögen wirklich manchmal mehr aus Oberflächlichkeit vermieden werden als aus Überlegenheit. Darum aber wird im ganzen doch weit mehr Anlaß zu der Mahnung sein, daß man mit Mitteln einer mehr unmittelbaren Einwirkung auszukommen suche; weitaus in den meisten Fällen werden viel Strafen ein ungünstiges Zeichen für die Erziehenden sein. Auch die Polemik gegen das allzu starke Betonen des Rechts der Individualität, wie dies gegenwärtig die Neigung und Gepflogenheit gewisser Mitglieder der Lehrerkonferenzen sei, kann etwas besorgt machen; denn weitaus zeitgemäßer erscheint doch die Anregung, in der Unterscheidung und Würdigung der Individuen auch innerhalb der Schulgemeinschaft erst rechte Fortschritte zu machen. Freilich scheint es so, daß in den Lehrerkollegien bis jetzt allzu starre Ablehnung jener Unterscheidung und allzu weiche Befürwortung derselben nebeneinander vertreten sind, so daß also die rechte Vermittlung sich erst noch durchsetzen müßte. Auch in Beziehung auf die Gestaltung der Zeugnisse würde ich zahlreichen festen Rubriken widerstreben und vor allem Gelegenheit für etwas eingehendere Gesamtbeurteilung wünschen.

Eine Enttäuschung müßte ich unserm verdienten Autor, wenn er mir glauben wollte, in einem nicht unwichtigen Punkte bereiten. Ihn verstimmt es, daß es Paragraphen der Dienstanweisungen gibt, die sich gegen den Gebrauch von Schimpfwörtern auf seiten der Lehrer wenden, und ebenso Verordnungen gegen die Übernahme von Privatunterricht an die Schüler der eigenen Klasse oder doch Anstalt; daß solche Taktlosigkeit überhaupt vorausgesetzt werden könne, erregt seinen Unmut. Aber alle jene Bestimmungen sind keineswegs auf willkürliche Annahme hin entstanden, sondern auf Grund reichlicher (und übrigens auch jetzt durchaus nicht überwundener) Vorkommnisse. Das Gefühl für das Zulässige und Taktvolle hat sich wahrscheinlich allmählich weithin verfeinert, aber es bedurfte dessen auch sehr und wird es wohl hie und da auch jetzt noch bedürfen. Ein so viele Köpfe umfassender, unter so ungünstigen äußeren und sozialen Lebensbedingungen stehender Stand kommt in solchen Dingen nicht so leicht mit sich selbst ins Reine.

Nichts ist mir in dem Buche von Morsch sympathischer als was er in der „allgemeinen Betrachtung“ S. 293 sagt: „Die im höheren Lehrerstande liegenden intellektuellen und moralischen Kräfte, die jetzt teils schlummern, teils in einseitig theoretischer, fast nur in wissenschaftlicher Arbeit sich betätigen, müssen in viel höherem Maße als bisher zur Ver-

waltung des höheren Schulwesens herangezogen werden" — wobei ich meinerseits nur statt der letzten Worte sagen würde: „für die Fragen der Organisation der Erziehung interessiert werden." Es gehört hierher aber auch die Stelle S. 111: „Woher die Abneigung vieler Amtsgenossen gegen Sitzungen, gegen Konferenzen? Woher ihr Widerstreben gegen Beratungen über schultechnische, schulorganisatorische Fragen? Das ist einfach aus dem tatsächlich sehr engen Kreise ihrer amtlichen Befugnisse zu erklären . . . Mancher zieht es deshalb vor, lieber sich seinen wissenschaftlichen Neigungen hinzugeben; mancher freilich, der das nicht vermag, lebt sich in eine gewisse Berufsverdrossenheit hinein. Aber erweiterte, größere Rechte — erweiterte, größere Pflichten: die Berufsfreudigkeit kann nicht genug gehoben und gesteigert werden." Schon um dieser Ausführungen willen ist mir das Buch von Morsch wert und willkommen. In dieser Richtung liegt meiner Überzeugung nach in der Tat die wünschenswerte Zukunft.

Doch auch die bestimmten Vorschläge, die der Verfasser für die Organisation der Zukunft macht, sind sehr wert angehört zu werden, und sie begegnen sich zum Teil mit Vorschlägen, die ich in meinem Buche „Zukunftspädagogik" und sonst gelegentlich angebracht habe. Das einzelne mag jeder bei Morsch selbst lesen; der Hauptgedanke aber ist, daß eine die oberste Unterrichtsverwaltung mit beratende, freiere Körperschaft vorhanden sein sollte, zu welcher Vertreter des Oberlehrerstandes gehören müßten, und Entsprechendes etwa auch in den einzelnen Provinzen. Auch das eben würde dazu beitragen, daß die Fragen der Schulerziehung viel mehr in den Vordergrund des allgemeinen Interesses unter den Lehrern träten. Übrigens sind die jetzt bestehenden preußischen Direktorenkonferenzen keineswegs, wie Morsch sie aufzufassen scheint, Beratungen der Direktoren als geistige Beihilfe für die Schulverwaltung, sondern die Themata derselben werden ja ausdrücklich in den Lehrerkollegien eingehend beraten und deren Urteile kommen in den Referaten zur Geltung; die Direktoren sind wesentlich Übermittler und Vertreter des in der Lehrerschaft Ausgedachten. Aber diese Direktorenkonferenzen, die zweifellos viel zur Weckung und Vertiefung des pädagogischen Interesses in der Oberlehrerschaft geleistet haben, sind ja leider — haltbare Gründe dafür habe ich bis jetzt nicht entdeckt — in einigen Provinzen nicht vorhanden, z. B. nicht in derjenigen, in der die Hauptstadt liegt. Etwa, weil nur Provinzler dergleichen nötig hätten? Das wäre ein Beispiel der allerschönsten Selbsttäuschung.

Ob von einem andern Vorschlag, nämlich daß in den Provinzialschulbehörden auch Hochschullehrer sitzen sollten, Heil zu erwarten wäre, ist mir zweifelhaft. Die Vertreter der Wissenschaft sehen in den Schulen doch

gar zu gern schlechthin Vorschulen für ihr Gebiet, während dieselben, auch die humanistischen Gymnasien, durchaus allgemein menschliche Bildungsanstalten sein sollen, in denen die Wissenspflege nur Mittel zum Zweck ist und die Anregung einzelner Köpfe zu künftigen wissenschaftlichen Studien ein schönes Nebenprodukt der allgemein erzieherischen Arbeit bedeutet. Wir wissen noch, wie es mit der Beurteilung der schriftlichen Reifeprüfungsarbeiten durch die Hochschullehrer ging, wie viel Unbilliges da geurteilt und Unmögliches erwartet wurde.

Noch zu vielen andern Betrachtungen könnte der Inhalt unseres Buches Anlaß geben, die aber hier nicht Aufnahme finden sollen. Alles in allem: dieses Buch ist um des so überaus fleißig zusammengestellten Stoffes willen dankenswert; es kann mit gewissen Anschauungen und Andeutungen auf gewisse Naturen auch ungünstige Wirkung tun; aber es offenbart nach andern Seiten hin gesunde und wertvolle Tendenz. Der unmittelbare Erfolg der Anerkennung fehlt ihm sicher nicht, den höheren Erfolg der Wirkung an der rechten Stelle muß man ihm wünschen.

---

2. Philosophie und Pädagogik für Bildungsfreunde.

Von Dr. Hans Schmidkunz (Berlin-Halensee).

In neuerer Zeit mehren sich die Gelegenheiten einer lehrhaften Verbreitung der Bildungsstoffe und Bildungsformen auch über die festen Gebilde des bisherigen Schulwesens hinaus. In dem Maße, als dies geschieht, muß nun auch die Pädagogik mit ihrer theoretischen Besinnung bestrebt sein, der tatsächlichen Praxis nachzufolgen, womöglich auch voranzugehen. Gerade hier liegt die Möglichkeit so nahe, daß in unzutreffender Weise von unzutreffenden Kräften vorgegangen wird; und man tut gut, beizeiten wenigstens zu sagen, was das Bessere gegenüber dem Schlechteren ist, und wie es im einzelnen eingerichtet werden könnte.

Unter den festeren Gestalten des bisherigen Schulwesens verstehen wir die elementaren, die mittleren und höheren, und endlich die Hochschulstufen. An diesen letzteren wird in der Hauptsache für Fach und Beruf gelehrt und studiert. Außerdem öffnen sie sich mehr und mehr für weitere Interessen und Kreise. Namentlich fangen die verschiedenen technischen, landwirtschaftlichen und etwaige andere Hochschulen an, für allgemeinbildende Fächer zu sorgen. Daß in dieser Bezeichnung „allgemeinbildende“ manche Gefahren des Mißverständnisses liegen, müßte anderswo

näher durchgeführt werden; an dieser Stelle begnügen wir uns damit, den gegebenen Tatsachen gegenüber das Bestmögliche zu tun oder zu raten.

Zahlreiche Universitäten haben bereits neben ihren fachmäßigen oder berufsmäßigen Vorlesungen mehrfache volkstümliche Kurse zu halten begonnen und damit in ziemlich weiten Kreisen, voran in denen von Lehrern, tatsächliche Erfolge erzielt, auch wenn über das Prinzipielle dieser Einrichtungen noch manches zu sagen sein mag. Dies ist also ein erstes Hauptbeispiel für die von uns gemeinten Bildungsgelegenheiten. Soferne hier die Übermitteler der Bildung Gelehrte und Dozenten vom Fache sind, werden unsere Bemühungen, Mißgriffe hintanzuhalten, weniger wichtig sein als anderswo. Eher ist dies schon der Fall mit den, neben den Universitäten wirkenden, im vorigen angedeuteten Hochschulen, deren Lehrkörper ja vorwiegend aus fernerstehenden Spezialisten besteht. Diesen Lehrstätten reihen sich in neuerer Zeit noch andere ähnliche Gebilde an, wie namentlich die Handelshochschulen; und der Fluß, in welchem sich an solchen Stellen die Dinge befinden, legt ganz besonders eine frühzeitige Überlegung dessen nahe, was hier am zweckmäßigsten geschehen kann.

Sodann aber besitzen wir noch eine verhältnismäßig große Gruppe von Hochschulen, an die meistens zu allerletzt gedacht wird, wenn es schon einmal die Pädagogik so weit bringt, sich um Hochschulen zu kümmern. Es sind dies die Stätten der eigentlichen Künstlerbildung, einerseits in den bildenden, andererseits in den redenden Künsten. Auch hier verlangt die den Schülern zu gebende Gesamtbildung, daß über die der Schule speziell eigenen Hauptfächer hinaus noch einige Gegenstände in den Lehrstoff aufgenommen werden; und der theoretisch etwas niedrige Grad solcher Anstalten macht es ganz besonders dringlich, über die Behandlung derartiger Gegenstände beizeiten klar zu werden.

Endlich eröffnen sich immer mehr und mehr Stellen, an denen Bildungsfreunde im weitesten Sinne des Wortes ihre geistige Nahrung finden sollen. Ob nun solche Stellen sich mit mehr oder weniger Recht auf „Hochschulen", „Akademien" und dergl. hinausspielen, geht uns abermals nichts an. Auch hier müssen wir einfach mit den gegebenen Tatsachen zurechtkommen.

An all den erwähnten und noch an manchen mit ihnen etwa verwandten Bildungsstätten stehen nun der Natur der Sache nach unter den sogenannten allgemeinbildenden Gegenständen zweie voran: Philosophie und Pädagogik. Und nicht nur der Natur der Sache nach, sondern auch gemäß zahlreichen laut gewordenen Forderungen verlangen diese Fächer eine besondere Rücksicht. Die Philosophie ist nun einmal, wie immer man sie auch fassen mag, eine Art von einigendem Band für viele und verschiedentliche oder selbst für

alle Bildungsgebiete; und trotz des sehr verbreiteten Klagens und Spöttelns über sie wird sie doch mehr begehrt, als es auf den ersten Blick scheinen möchte. Eine geringere Beachtung findet meist die Pädagogik. Man übersieht fast immer zweierlei: erstens dies, daß sie eine für uns alle überaus wichtige Praxis ist, und zweitens, daß sie von dieser Praxis auch eine Theorie bedeutet, die auf gleiche Würdigung Anrecht hat, wie sie anderen Wissenschaften schon längst zuteil zu werden pflegt.

Dazu kommt aber noch ein besonderer Umstand. Die meisten von jenen Bildungsstätten, namentlich die technischen und künstlerischen Hochschulen, geben den Studienweg auch für solche Fachleute, welche künftig an weniger hohen Schulen derselben Gebiete Fachlehrer werden. Das Lehrpersonal der mittleren technischen, landwirtschaftlichen, kunstgewerblichen und noch mancher ähnlichen Schulen findet seine Bildung in der Regel an den hohen Schulen für Technik, Landwirtschaft, Kunst usw. Da man nun heute doch endlich darüber hinaus sein könnte, die Beherrschung eines Faches selber für genügend zu halten, wenn dieses Fach lehrend und eventuell erziehend übermittelt werden soll, so fragt es sich, wo denn solche Lehrer das ihnen nötige pädagogische Können und Wissen zu erwerben vermöchten. Offenbar ist die geeignete Stelle dafür die Anstalt, an welcher sie in der Regel ihr eigenes Fachwissen und Können erwerben, nämlich eben jene Hochschule. Folglich brauchen derartige Anstalten auch dieses Fach, die Pädagogik, als einen Bestandteil ihrer Bildungsmasse, wenngleich leider nicht viel Hoffnung ist, daß sie spezialistischer gewürdigt werde, als es unter der Devise des Allgemeinbildenden zu geschehen pflegt.

Daran schließt sich nun noch der Umstand an, daß jeder im praktischen Leben stehende Techniker weitesten Sinnes, ja selbst der Kaufmann und noch manch anderer Praktiker, fortwährend mit einem mannigfaltigen, meist jugendlichen Personale zu tun hat, das er nicht nur aus Menschlichkeit, sondern auch aus persönlichem und geschäftlichem Egoismus gut behandeln muß. Daß er dies könne, dazu genügt nur selten eine intuitive Begabung; dazu ist es aber allerdings auch nicht nötig, sich in die Pädagogik wissenschaftlich zu vertiefen. Ein mittlerer Grad von pädagogischer Bildung wird hier zureichen, aber in der Regel auch nicht entbehrt werden können.

Schließlich ist dies doch nur ein Spezialfall der allgemeinen pädagogischen Verpflichtung, welche auf uns allen liegt, die wir als Eltern, als irgend welche sozial Führende, als Politiker und sonst noch fortwährend mit der Leitung einer jüngeren Generation betraut sind und dabei gegenüber den in unsere Hand gegebenen jugendlichen Lebensschätzen eine Verantwortung tragen, deren wir uns meistens gar nicht bewußt sind. So

gut wir also als Bildungsfreunde Belehrung über Geschichte der Malerei oder über Volkswirtschaft oder über Anatomie begehren, ebensogut könnten wir Belehrung über Pädagogik verlangen. Und zwar nicht von den nächstbesten Mitmenschen, sondern ebenso von den bestmöglichen Fachleuten und in den bestmöglichen Lehrverhältnissen, wie wir es bei sonstigen Belehrungen wünschen.

Der Philosoph und der Pädagogiker stehen demnach vor der Aufgabe, ihr Wort einzulegen zugunsten einer richtigen Vertretung dieser beiden Fächer an all den von uns gemeinten Bildungsstätten, und ein Bild zu entwerfen von der zweckmäßigsten Einrichtung ihrer eigenen Lehre für Bildungsfreunde. Natürlich wird dies nicht die gleiche Gestalt annehmen können, wie es an Universitäten mit der professionellen Lehre von Philosophie und Pädagogik der Fall ist. Nicht die Wissenschaft als solche in ihrer ganzen Strenge und Tiefe und für künftige Vertreter der Wissenschaft soll hier dargereicht werden, sondern ein Bildungsfach, das auf wissenschaftlichem Grunde fußt, im übrigen aber quantitativ und qualitativ auf die Bedürfnisse der Bildungsuchenden und der sie aufnehmenden Bildungsstätten zu achten hat.

Wohl überall wird hier das Wort „praktisch" ertönen. „Wir wollen die Philosophie und die Pädagogik nicht als Spezialfächer behandelt sehen, sondern sie beide soweit kennen lernen, wie es für unsere praktischen Verhältnisse und Bedürfnisse paßt." Auf diese Anforderung hin ist sowohl mit einem Nein wie mit einem Ja zu antworten. Nein, insofern auch bei solchen Gelegenheiten die wissenschaftliche Grundlage von keinen praktischen Rücksichten beeinflußt werden darf. Dies schon deshalb nicht, weil die Theorie nur dann der Praxis verläßlich dienen kann, wenn sie ganz unbestochen, lediglich nach ihrem eigenen Gewissen vorgeht. Mit Ja wird geantwortet, weil hier ein anderer Lehrzweck vorliegt als dort, wo der Lehrzweck der fachmäßigen Wissenschaftsbildung gegeben ist. Vom Lehrzweck aber sind in beträchtlichem Maß auch Lehrziel, Stoffwahl, Lehrplan usw. abhängig. Und dazu kommt noch ein anderes Publikum, als es anderswo der Lehre gegenübertritt. Wird auf dieses nicht Rücksicht genommen, so ist jegliche Bemühung viel früher zu Ende, als es sich angesichts eines noch fortdauernden Respektes vor der Gelehrsamkeit und vor den Gelehrten ahnen läßt.

Nun hat tatsächlich die Philosophie, von der Pädagogik nicht zu sprechen, die Eignung in sich, daß sie auf verschiedentliche praktische Verhältnisse angewendet, daß sie also zu einer „angewandten Philosophie" in einem ganz würdigen Sinne des Wortes werden kann.

Das würde ein erstes Erkenntnisstück für uns sein: die Bedeutung des „Angewandten" in der Übermittelung von Philosophie und eventuell

von Paedagogik an Bildungsfreunde. Während in solchen Verhältnissen die Philosophie, um jetzt bei dieser allein zu bleiben, mehr ein solches allgemeinbildendes als ein Spezialfach sein wird, kann diese Seite von ihr, also die „angewandte" Philosophie, die ja an strengeren Lehrstätten kaum zur Geltung kommen dürfte, zu einem eigenen spezialistischen Teilfache werden.

Die Hochschulen engeren Sinnes haben eines ihrer Hauptmerkmale in der Vereinigung von Lehre und Forschung. Ihre Dozenten sollen nicht nur lehren, sondern selber wissenschaftlich schaffen und sollen die Hörer womöglich nicht bloß zur Reproduktion des Überlieferten, sondern auch zu neuer Produktion heranbilden. Von den Lehrern an Bildungsstätten der hier gemeinten Art wird ein eigenes wissenschaftliches (oder künstlerisches) Schaffen erwünscht, wenngleich nicht so erforderlich sein wie dort. Noch weniger wird die Heranziehung der Hörer, also der von uns sogenannten Bildungsfreunde, zu produktiver Beschäftigung mit dem allgemeinbildenden Fache zu fordern sein; ihre Heranziehung dazu mag immerhin erfreulich werden, müßte aber mit größter Vorsicht gehandhabt werden, da hier die Gefahr eines Dilettantismus im üblen Sinne des Wortes, oder gar eines Pfuschertumes, allzunahe liegt.

Unter günstigen Umständen könnte immerhin ein solcher Bildungsfreund, dem das Eindringen in das Wichtigste der Philosophie wirklich gelungen ist, zu einer Eigentätigkeit in dem herangezogen werden, was wir „angewandte Philosophie" genannt haben. Und da nun manche von diesen Bildungsstätten gewisse Gebiete und Probleme eröffnen werden, die sich noch nicht in jedem Augenblicke völlig übersehen lassen, so ist die Möglichkeit vorhanden, daß sich hier eigene Teilgebiete dieser Anwendungen auftun werden, auf denen geradezu in philosophisch würdiger Weise Neues zu leisten sein wird. Wir denken beispielsweise an die Anwendung der Ethik auf technische, kommerzielle und sonstige Spezialverhältnisse.

Mit welcher Dauer des Studiums, oder sagen wir schlichter: der Bildungsbemühungen, wird nun unter solchen Umständen zu rechnen sein? Als naheliegend und jedenfalls häufig kann der Wunsch vorausgesetzt werden, in einem Bruchteil eines Jahres, also etwa in einem Semester oder in einem Quartal, einen Kursus über das betreffende allgemeinbildende Fach zu bekommen, der für den Bildungsfreund nun genug sein soll. So traurig dies auch vom Standpunkte wissenschaftlicher Würde sein mag, so wird es doch der Kampf dagegen nicht leicht haben, muß aber trotzdem geführt werden, zumal bei der Philosophie, vor der sich die wenigsten scheuen, zu glauben, sie hätten sie schon so weit inne, daß sie nur noch eine Verständigung über die — Terminologie brauchten.

Als Grundsatz müßte doch immer eine Ausdehnung der, wenn auch noch so populären, Studien über mehrere Semester, Quartale oder Kurse festgehalten werden. Wird es dann hernach immer noch Leute geben, die in einer einzigen Reihe von Vorträgen eine abgeschlossene Weisheit aufnehmen zu können glauben, so wird sie doch vielleicht wenigstens der weitergespannte Rahmen, in den sie hineintreten, zu einer vernünftigeren Auffassung veranlassen; und innerhalb eines solchen Rahmens kann dann immer noch niedriger gespannten Wünschen entgegengekommen werden.

Es wird möglich sein, eine ausgedehntere Gruppe von Vorträgen und dergl. als den erforderlichen Rahmen für ein würdiges Bildungsstreben in einem solchen Fache hinzustellen und dies doch klüger einzurichten, als es durch allzu starre Forderungen geschehen würde. Nehmen wir an, wir könnten mit einer Studiendauer von zwei Jahren rechnen! Es wird dies auch tatsächlich etwa an Handelshochschulen der Zeitraum sein, den man beim Entwerfen ihres Planes und bei der Ausführung im Einzelnen als reguläre Dauer einer vollständigeren Beschäftigung mit allgemeinbildenden Fächern wie der Philosophie anzusetzen pflegt. Für den einzelnen Bildungsfreund, der bald und bequem weit kommen will, ist dies viel; für die Philosophie, von der auch nur der Umfang größer ist, als es zunächst scheinen möchte, ist dies wenig. Für den unvermeidlichen Kompromiß wird es gerade recht sein.

Nun kann aber bei der an solchen Bildungsstätten erst recht unvermeidlichen „akademischen“ Lernfreiheit das Dabeibleiben bei einem zweijährigen Gesamtkurse noch weniger erwartet werden, als es schon an der Universität der Fall ist. Tatsächlich werden die Bildungsfreunde immer wieder mehr an einzelne Kurse als an den Gesamtkurs denken. Sehen wir aber auch davon ab, so ergibt sich doch noch eine besondere Schwierigkeit.

In jedem Semester oder Quartal, oder wie eben die Zeitabschnitte an einer solchen Bildungsstätte sind, treten neue Bildungsdurstige ein und bedürfen, auch wenn sie sich zu einem längeren Festhalten entschließen, des richtigen Anfanges. Also müßte für jede neue Schicht neu angefangen werden. Handelt es sich um vier Semester, so sind vier Schichten zu berücksichtigen. In jedem Semester (um jetzt eine solche Einheit anzunehmen) wird dann eine Gruppe von Hörern sein, welche eine erste Stufe vertreten, daneben eine andere Gruppe, welche eine zweite Stufe vertritt, außerdem eine Gruppe auf der dritten Stufe, und ebenso eine auf der vierten Stufe. Von jeder dieser Gruppen ist vorauszusetzen, daß sie durch alle vier Stufen durchläuft. Ist nun das betreffende Fach nur von einem einzigen Dozenten besetzt, so muß dieser in jedem Semester seinen Lehr-

plan viermal vertreten, wenngleich er nicht etwa in einem und demselben Semester nur einen und denselben Teil des Lehrplanes viermal absolviert.

In einem solchen Fall ist freilich der Vorteil vorhanden, daß ein bestimmter Lehrplan vom ersten bis zum letzten Schritt eingehalten werden kann. Das bedeutet einen der Vorteile, welche das Schulwesen engeren Sinnes darbietet, und einen der Nachteile, welche das Hochschulwesen enthält, die aber auf Grund der Prinzipien und sonstigen Vorteile desselben mit in den Kauf genommen werden müssen. Tatsächlich wird sich ein solcher Lehrplan mit seiner n-fachen, verschobenen Wiederholung nicht gut durchführen lassen, am wenigsten dann, wenn nur ein einziger Dozent da ist; und sind mehrere Dozenten da, so einigen sie sich voraussichtlich nicht auf einen gemeinsamen Lehrplan. Dazu kommt, daß voraussichtlich zahlreiche Hörer solcher Hochschulen, und gar erst die in einem noch weiteren Verbande stehenden Hospitanten oder dergl., die Anstalt nur eine geringe Anzahl von Semestern hindurch besuchen werden, vielleicht nur während eines einzigen Semesters oder Quartales. Auch solche Bildungsucher wollen ihre Bemühung so fruchtbringend wie möglich gestalten und werden als ziemlich selbstverständlich voraussetzen, daß man sie nicht durch mehrere Semester hindurchschleppe (bei Strafe einer Nutzlosigkeit der bisherigen Studien, falls früher abgebrochen wird), sondern daß ihnen bereits in einem oder zwei Semestern oder Kursen ein annähernd geschlossenes Bild der Philosophie dargeboten werde.

Aus diesen mehrfachen Gegensätzen finden wir einen Ausweg wohl nur durch einen Kompromiß, wie er schließlich doch auch dem tatsächlichen Vorgehen an der rein wissenschaftlichen Hochschule nicht fremd ist. Es wird also zweckmäßig sein, unseren Lehrplan sowohl für eine Dauer von mehreren Kursen oder Semestern, sagen wir von vier, wie auch für eine kürzere Dauer einzurichten. Und außerdem wird man die Einrichtung zweckmäßigerweise so halten, daß jeder neu eintretende Besucher auf jeder im augenblicklichen Kursus vertretenen Stufe des Lehrplanes einen zureichenden Anfang seiner philosophischen Bildung findet.

Zwei Hauptmittel sind es, die sich für diesen Zweck darbieten. Erstens kann jedes Element des Lehrplanes oder wenigstens jede Elementengruppe, die in einem Semester oder Kurs auftritt, so eingerichtet werden, daß sie wenigstens zur Not ohne die vorangehenden Kurse verständlich ist. Außerdem müßte jeder solche Kurs oder dergl. neben seinem Spezialthema auch noch Ausblicke auf die übrigen Gebiete der Philosophie enthalten, zum Teil sogar Wiederholungen aus ihnen bringen, nur eben in entsprechender Variierung.

Zweitens. Wir dachten bisher zuvörderst nur an sogenannte Vorlesungskurse, also an Vorträge, bei denen der die Lehre Gebende allein redet, und der die Lehre Nehmende schweigt. Mehr und mehr haben sich neben dieser Lehrgestalt an Hochschulen die sogenannten seminaristischen Kurse eingebürgert, die ein Wechselgespräch zwischen Lehrer und Schüler bieten. Richten wir nun auch solche ein, so haben wir die Möglichkeit, in einem und demselben Semester oder Kurse dasjenige, was in der einen Art von Darbietungen fehlt, durch ihre andere Art wenigstens einigermaßen zu ersetzen. Allerdings müssen dann die seminaristischen Kurse mehr enthalten als bloße Anhänge zum sonstigen Studium: sie müssen dann auch für sich selber ganze Teile des betreffenden Faches übermitteln lassen. Die sonst an Hochschulen ziemlich gebräuchliche Gepflogenheit, die seminaristischen Darbietungen so unmittelbar an die vortragsmäßigen anzuschließen, daß dort nur das diskutiert wird, was hier vorgetragen wird, ist damit allerdings aufgegeben. Jene Gepflogenheit hat ihre allgemeinen Vorteile und Nachteile — unseres Erachtens mehr Nachteile als Vorteile. Hier ist nicht der Ort, diese gegeneinander abzuwägen. Wohl aber gewinnen wir, wie angedeutet, einen Vorteil durch das Hinausgehen über diese Gepflogenheit, und es scheint uns auch, daß wir damit dem didaktischen Wesen der von uns gemeinten Hochschulen und hochschulähnlichen Bildungsstätten besser entsprechen.

Die Frage, mit wieviel Stunden wöchentlich die einzelnen Kurse anzusetzen seien, wird nicht gleichgültig sein. Hauptsächlich meinen wir dabei den Ratschlag, niemals unter die Zahl von zwei Stunden in der Woche hinabzugehen. Allerdings sind an zahlreichen Orten, und namentlich auch an Universitäten, die bekannten „einstündigen Publica“ wegen ihrer scheinbaren Bequemlichkeit beliebt. Allein gerade diese Bequemlichkeit kann leicht zu einem Fluche für sie werden. Sie nehmen ganz einfach die Beteiligten zu wenig in Anspruch. Während der sechs oder sieben Zwischentage ist die Aufmerksamkeit in Fernen abgeschweift; und diese eine, vielleicht gar noch in eine mehr gemütliche Zeit fallende Stunde ist zu schwach, um ihren Inhalt gegen anderes zu behaupten. Die zahlreichen Gründe endlich, die eine oder die andere Stunde mit Recht oder mit bloßer Ausrede fallen lassen, führen dann zu einem Zwischenraume von zwei Wochen, in welchem leicht die letzten Reste von Interesse schwinden.

Zwei Wochenstunden mögen das Minimum auch für die von uns gemeinten Kurse sein. Weit über diese Zahl hinauszugehen, wird nicht besonders zweckmäßig sein. Besser, wenn später der Zwang zu einer Ausdehnung auftritt, als wenn wir unter den Zwang einer Verringerung des anfangs Beabsichtigten geraten. Bestenfalls mögen wir fünf Wochenstunden ansetzen.

Bereits jetzt sind wir, wie wohl ein jeder, der eine derartige Aufgabe übernimmt, in der Gefahr, zu viel zu tun. Jeglicher Versuch, für einen solchen Lehrgegenstand an einer praktisch-wissenschaftlichen oder populären Bildungsstätte zu sorgen und einen Lehrplan im vorhinein zu entwerfen, wird leicht in ungemessene Weiten hineinreißen und den Eindruck machen, daß ein ungerechtfertigter Optimismus den Tatsachen zu viel zumute. Nun werden wir im folgenden wirklich einen derartigen Lehrplan entwerfen, der geeignet ist, solche Bedenken zu erregen. Allein es kommt uns hauptsächlich nur darauf an, einen Idealzustand zu zeichnen, der angestrebt werden kann und soll, der jedoch nur unter entsprechenden günstigen Zuständen und voraussichtlich am wenigsten in den Anfängen einer sich erst entwickelnden Bildungsstätte verwirklicht werden kann. Namentlich die nicht unbeträchtliche Anzahl von Einzelfächern, zu denen der weite Umfang der Philosophie den Entwerfer eines Lehrplanes für sie drängt, wird dazu beitragen, unsere Vorschläge als ein Übermaß betrachten zu lassen.

In diesem Sinne bitten wir, den hier folgenden Entwurf mit den nötigen Einschränkungen aufzufassen. Wir denken zumeist, wie schon angedeutet, an Bildungsstätten, die sich erst allmählich entwickeln, die vielleicht eben gegründet worden sind oder gar erst später gegründet werden; andererseits aber auch an solche ältere Lehranstalten, welche jetzt erst dem Drange der Zeit und der Umstände gehorchen, ihren Lehrkreis durch Fächer von der hier gemeinten Art zu ergänzen. Greifen wir nun mit unseren Vorschlägen in irgend ein solches Werden hinein, so müssen wir erstens die Notwendigkeit berücksichtigen, daß es sich wahrscheinlich immer nur um eine sehr allmähliche Ausgestaltung des Unterrichtes bis zu der Idealform handeln kann, die der hier folgende Plan oder ein ihn an Zweckmäßigkeit und sachlicher Bedeutung übertreffender hinzustellen vermag. Zweitens kann man von vornherein nicht gut wissen, wie weit den Bedürfnissen der jeweiligen Bildungsucher eine so detaillierte Behandlung eines Faches entspricht, wie sie dem Fachmanne nahe liegt, der sein Gebiet in einem Lehrplane vertreten will. Man muß da einfach abwarten, was sich im Laufe der Zeit herausstellen wird. Meistens dürfte es sich an solchen Bildungsstätten um junge Leute handeln, die zunächst jedenfalls vertiefte Kenntnisse auf einem an sich schon schwer zu beherrschenden Gebiet erlangen wollen, sei es nun Technisches oder Landwirtschaftliches oder Kommerzielles usw. An solche Personen stellt derjenige, der ihnen etwas für sie Sekundäres bringen will, leicht allzuhohe Anforderungen.

Nun wird aber doch zu beachten sein, daß ein Lehrgegenstand wie die Philosophie ohne einen energischen Ernst besser überhaupt aus dem Umkreis eines Unterrichtssystemes wegbleiben würde. Man kann ganz gut

ohne eine andere Philosophie durchs Leben gehen, als diejenige ist, die sich jeder auf eigene Verantwortung selber macht. Soll darüber hinausgegangen werden, zu etwas Philosophischem von höherer Gültigkeit, dann verlangt die Sache auch den eben angedeuteten Ernst. Gerade die Philosophie ist weit mehr als die meisten anderen Fächer in Gefahr, als ein beliebiges Spiel betrachtet zu werden. Der Philosoph also, der die Anregung erhält, seine Sache an einer solchen Bildungsstätte zu vertreten, wird schon um seiner sachlichen und persönlichen Würde willen die Alternative stellen müssen, daß man ihn entweder so weit walten läßt, wie es nötig sein wird, oder daß man ihn lieber ganz aus dem Spiele läßt.

Dazu kommt noch eine wichtige Seite der Sache. Den vorwiegend jungen Leuten gegenüber, welche eine von uns gemeinte Bildungsstätte besuchen, wird nicht nur Verstandesbildung zu geben sein, sondern auch dasjenige, was sich in einer solchen Lage an Charakterbildung übermitteln läßt. Daß dies anders als durch die gewöhnlichen Zuchtmittel geschehen muß; daß dazu namentlich die sogenannten erziehlichen Momente des Unterrichtes beitragen müssen: dies leuchtet aus der Eigenart des Niveaus einer solchen hohen Bildungsstufe ein. Es handelt sich um das im „Logos“ liegende „Ethos“, d. h. um die charakterbildenden Werte, die in einem richtigen Unterricht enthalten sind. Gegenüber sehr vielen von den an einer Anstalt unseres Sinnes Bildung Suchenden, nämlich gegenüber den mehr einer materiellen Welt angehörenden Personen, ist schon die Ergänzung durch geistige Interessen, wie sie vermittelst eines Unterrichtes zumal in Philosophie geschehen kann, von erzieherischer Bedeutung.

Ein Spezialunterricht in dem Fache der Ethik hat natürlich als solcher nur theoretische, nicht praktische, demnach auch nicht direkt erzieherische Absichten. Allein Erfolge solcher Art müssen in ihm gerade um so mehr liegen, je theoretisch reiner er sich hält. Ethik ist, kurz gesagt, Moraltheorie und schließt somit Moral ein, bringt demnach den, der sich mit ihr beschäftigt, auch praktischer Weise in eine nähere Berührung mit moralischen Werten, als es ohne einen solchen Unterricht zu geschehen pflegt. Läßt sich doch mit ziemlicher Bestimmtheit behaupten, daß mindestens ein großer Teil alles moralisch negativen Handelns nicht auf schlechte Gesinnung, sondern auf schlechte Kenntnisse der moralischen Wertskala zurückgeht.

Neben all diesen Vorteilen philosophischen Unterrichtes für Charakterbildung, oder genauer gesagt: als der oberste von diesen Vorteilen, steht für uns der eine im Vordergrund, daß es erziehlich wirkt, wenn ein Lehrgegenstand, statt als ein halb gleichgültiges Nebenbei behandelt zu werden, als eine Arbeit betrachtet wird, die mit Entschiedenheit angefaßt werden muß, und deren tatsächliche Höhe auch von den an sie gestellten An-

forderungen abhängig sein wird. Gerade von Philosophie und von Pädagogik vermuten manche gerne, daß diese beiden Gegenstände Sache eines gemütlichen Sichergehens seien; und wenn dies schon in einem festeren Rahmen vorzukommen pflegt, so noch mehr in dem ziemlich lockeren Rahmen einer mehr populären Bildungsstätte. Die energische Weigerung der Vertreter jener Gegenstände, sie auf diese Weise als Fächer zweiten Ranges behandeln zu lassen, und die voraussichtlichen Erfolge eines ernsteren Anfassens sind nun ebenfalls ein Moment, das auf die Energie der Beteiligten und auf ihre Hingebungsfähigkeit unter allen Umständen günstig einwirken kann.

* * *

Nach dem Gesagten ist es nun leichter, einen Lehrplan für unsere beiden Fächer, zunächst für das der Philosophie, zu entwerfen, ohne daß wir fürchten müssen, durch ein Übermaß von Forderungen von vornherein abzuschrecken. Vor allem wird es nötig sein, den bekannten Mißgriffen entgegen zu wirken, die dadurch geschehen, daß man in einem Fach alles mögliche treibt, sogar vielleicht sehr gut treibt, und schließlich doch nicht recht weiß, was alles eigentlich in dem betreffenden Gebiet enthalten ist, was man als seinen Gesamtcharakter betrachten muß, und wo seine Grenzen liegen. Steht einem eine lange Lehrdauer zur Verfügung, mit einem festen Lehrplane, der alles nötige, wenigstens in der Hauptsache, absolvieren läßt, und kann man sicher sein, daß die Teilnehmer auch wirklich den gesamten Gang durchmachen: dann kann man sich auf die allmähliche Entfaltung der Facheinsicht im Lauf einer längeren Zeit mit einem unbesorgten Abwarten verlassen. Anders jedoch dort, wo dies nicht der Fall ist, wo man vielmehr ziemlich sicher darauf rechnen kann, daß nach einiger Zeit das leidlich Erfaßte auch schon wieder fahren gelassen wird. Da wird es ganz besonders nötig, gleich von vornherein dafür zu sorgen, daß auch im schlimmsten Falle wenigstens ein Gesamtüberblick über den Gegenstand erlangt worden ist. Dies gilt schon von den Verhältnissen des Universitätsstudiums, geschweige denn von denjenigen anspruchsloserer Bildungsstätten.

Demnach wird hier, wie bei jedem nicht im engeren Sinne schulmäßigen Unterricht in Philosophie, ein Kurs nötig sein, der sowohl den Eingang in sie möglichst zweckmäßig eröffnet, wie auch ihren gesamten Umfang zusammenfassend überschauen läßt. Dadurch ist dem Lernenden vielleicht sogar mehr gegeben, als etwa durch doppelt soviel Teilstudien: er ist nunmehr gerüstet sowohl zum Aufnehmen speziellerer Kurse, wie auch zu weiterem Selbststudium, und gerät nicht in die Gefahr, einzelne Studien ohne Achtung auf den Rest und auf das Ganze zu treiben. Aller-

dings wissen wir, daß bei jedem wissenschaftlichen Arbeiten eine Einzelvertiefung mehr wert ist als eine allgemeine Oberflächlichkeit. Allein daraus folgt noch nicht das Recht auf den Mißgriff, die Überlieferung eines Faches gänzlich auf Einzelteile oder etwa gar nur auf Spezialfragen zu beschränken, ohne daß die Gesamtheit des Faches zum Bewußtsein gebracht wird, und so, daß über den Vertiefungen die Besinnung ausbleibt. Kenner wissen, daß auch an unseren Universitäten darin nicht wenig verfehlt wird; und nach anderweitigen Berichten scheint der philosophische Unterricht an französischen Universitäten noch weiter in dieser Richtung zu gehen.

Damit steht in enger Verbindung der Mißbrauch, daß kurzgesagt Philosophie ohne Philosophie gemacht wird. Sehen wir uns bei vielen literarischen und didaktischen Leistungen dieses Faches um, so werden wir alles mögliche finden, das zur Philosophie gehört, am wenigsten aber diese selbst in ihrem eigentlichen, zentralen Sinne. Psychologische Experimente und historische oder philologische Kleinarbeit aus der Geschichte der Philosophie, dann wieder staatswissenschaftliche Grenzfragen und prinzipielle Erörterungen zur Mathematik und Physik oder dergl.: das alles, was ja zur Philosophie ebenfalls gehört, findet man heute weit häufiger als dasjenige, was nicht nur zu ihr gehört, sondern auch ihrem Kern oder ihrem Stamm angehört. Bringen wir Philosophie vor ein Publikum, das mit ganz bestimmten praktischen Interessen oder hinwieder auch mit ganz allgemeinen Bildungsbedürfnissen kommt, so liegt noch mehr als auf dem rein theoretischen Boden der Fachschriftstellerei und des Universitätsunterrichtes die Gefahr nahe, daß sich die Interessen auf irgend welche periphere Einzelheiten, z. B. auf das Grenzgebiet zwischen Physiologie und Psychologie, werfen und solche Einzelheiten, die natürlich ebenfalls philosophisch behandelt werden müssen, für das Um und Auf der Philosophie halten.

Vorlesungen, welche darüber hinaus der Philosophie selber ihr Recht geben, und welche außerdem ihr Ganzes in möglichst einfacher Weise zusammenfassen wollen, sind an den Universitäten und an ähnlichen Stellen zwar selten, aber nicht unerhört. Meist werden sie benannt: „Einführung in die Philosophie", „Einleitung in die Philosophie", „Enzyklopädie der Philosophie" oder dergl. mehr. Wollen wir diese Einrichtung auf die Verhältnisse unseres Themas übertragen, so empfiehlt sich wohl die erstgenannte Bezeichnung.

Damit hätten wir den wichtigsten von den Kursen bezeichnet, welche die Philosophie an den hier gemeinten Bildungsstätten vertreten sollen. Er hat also vor allem jene zwei Aufgaben zu lösen, die wir schon vorhin bezeichnet haben: erstens den Bildungsuchenden auf dem richtigen Weg in

die Philosophie hineinzugeleiten und ihn vor falschen Wegen und falschen Eingängen zu behüten, und zweitens ihm einen Überblick über den Gesamtumfang der Philosophie zu geben. So wenig wir im vorigen zugestehen konnten, daß jene psychologischen und andere Einzelheiten schon die Philosophie schlechtweg ausmachen, ebensowenig dürfen wir zugestehen, daß sie nun etwa gar aus der Philosophie hinausgewiesen würden. Namentlich die Psychologie, einschließlich ihrer vielberufenen modernen Behandlung, ist noch immer ein Teil der Philosophie schlechtweg, und es würde unseres Erachtens ihr sowie der sie umfassenden Gesamtwissenschaft einen schweren Schaden bereiten, wollte man beide voneinander ablösen.

Der genannte Kurs „Einführung in die Philosophie“ soll demnach das Gesamtgebiet der Philosophie durchlaufen. Er kann es und wird es auch wohl immer so einrichten, daß er gewisse Teile der Philosophie bevorzugt. Dies ist schon wegen des weiten Spielraumes, welcher der persönlichen Auffassung eingeräumt werden muß, unbedenklich. Außerdem aber kann dabei bereits eine oder die andere Lücke ausgefüllt werden, welche sich in dem weiteren Lehrplane finden mag. Nehmen wir z. B. an, das Publikum unserer philosophischen Kurse stamme vorwiegend aus politisch und ökonomisch interessierten Schichten: dann wird man schon hier mit besonderer Aufmerksamkeit an die Beiträge der Philosophie zur Erkenntnis des gesellschaftlichen Lebens und seiner Entwickelung zu denken haben. Damit ist dasjenige Gebiet betreten, das mit verschiedentlichen Namen bezeichnet zu werden pflegt, ohne daß es bereits genügend fest umgrenzt ist: also die „Soziologie“ oder „Sozialphilosophie“ oder ähnliches.

Nicht zu verwechseln mit einer solchen, auf allgemeine Erkenntnisse ausgehenden, Gesellschaftslehre ist jegliche auf singuläre Erkenntnisse ausgehende Lehre. Geschichtswissenschaft ist nicht Gesellschaftswissenschaft, Geschichtsphilosophie nicht Gesellschaftsphilosophie. Trotzdem stehen sich die zwei letztgenannten Gebiete so nahe, daß sie ihren Platz im Rahmen unseres Einführungskurses zweckmäßig nebeneinander bekommen werden. Für die Philosophie bedeuten sie beide das, was man „Grenzgebiete“ nennt. Ein Überblick über alle der Philosophie eigenen Grenzgebiete wird gerade sowohl bei unserer Behandlung der Philosophie überhaupt, wie auch speziell in jenem ersten Kurse gut am Platze sein; und ebenso wird das Verhältnis der Philosophie zu den übrigen Wissenschaften und zu den Künsten hier eine besondere Erörterung verdienen. So ergibt sich eine Wanderung durch die Sondergebiete einer „Sprachphilosophie“, einer „Kunstphilosophie“, einer „Naturphilosophie“, einer „Religionsphilosophie“ usw.

Es wird sogar zweckmäßig sein, die philosophische Einführung immer dort zu beginnen, wo die Mehrzahl der Lernenden bereits brauchbare

Spezialkenntnisse anderer Art besitzt. Vor Sprachfreunden wird man mit Sprachphilosophie, vor Politikern etwa mit Geschichtsphilosophie beginnen können. Nur daß das alles nicht um seiner selbst willen da ist, sondern um der Philosophie willen. In ihrem Dienste müssen wir darüber bald hinauskommen und ohne Scheu vor Anstößen bei apriorischen Feinden der Philosophie deren übrige Gebiete durchlaufen. Wir berühren die Logik am ehesten an ihren späteren Teilen, den sogenannten methodologischen, und setzen unseren Gang durch die am ehesten hier anzuschließende Erkenntnistheorie fort. Von da geht es weiter zur Aufstellung der wichtigsten von den Problemen, die unter jenen vielberufenen Sammelnamen wie „Metaphysik" und „Weltanschauung" vorliegen. Diese Probleme sollen natürlich am wenigsten vor unserem Publikum eine abschließende oder gar dogmatische Lösung bekommen; allein eine Andeutung verschiedener Weisen, auf welche sie behandelt zu werden pflegen, wird kaum fehlen dürfen und soll den Kurs abschließen.

Die äußere Form solcher Kurse ist die bekannte der „Vorlesungen", ihre Dauer je nach Gepflogenheiten etwa ein viertel Jahr oder ein halbes Jahr, ihre Häufigkeit die einer drei- bis viermaligen Wiederkehr in der Woche, d. h. also drei- bis vierstündig. Damit ist ein sogenanntes großes Kolleg gemeint. Und gerade jener Einführungskurs wird mit seinem Rang eines Hauptkurses eher mehr als weniger innere Ausdehnung verlangen. Die nun folgenden Kurse unseres Lehrplanes sind zuvörderst ebenfalls als größere Kurse gedacht, und beanspruchen dies, indem sie Hauptteile der Philosophie vertreten sollen. Sobald dann an ihrer Stelle die Spezialität und das Beiwerk auftritt, wird auch eine geringere Ausdehnung oder Stundenzahl der Kurse zweckmäßig werden.

Gegenüber dem Verhältnisse zum praktischen Leben, in welchem wohl die meisten Teilnehmer unserer Kurse stehen werden, dürfte es wohl angebracht sein, die Einzelbehandlung der Philosophie, die Vertretung ihrer Hauptteile, mit dem zu beginnen, was man „Praktische Philosophie" nennt. In dreifacher Bedeutung ist dieser Ausdruck üblich. Erstens versteht man unter praktischer Philosophie die drei „normativen", „wertenden", „praktischen" Disziplinen: Logik, Ethik, Ästhetik. Zweitens wird der Name von seiten der Herbartschen Philosophie gleichbedeutend mit Ethik gebraucht. Drittens mag er eine Anwendung der Philosophie auf die Lebenspraxis, eine sogenannte „Lebensweisheit" bezeichnen, wie sie namentlich schon einige philosophische Schulen in der Zeit nach Aristoteles vertreten haben. Für die vorliegenden Zwecke kommt natürlich dieses Sondergebiet viel mehr in Betracht als etwa für Universitätszwecke. Das, was wir bereits im vorigen als „angewandte Philosophie" bezeichnet haben,

tritt ganz besonders hier in sein Recht; und in dem Maß, als eben Menschen aus der unmittelbaren Lebenspraxis unsere Hörer sein werden, erweitert sich auch das jetzt Darzubietende zu dem Gesamtumfang einer solchen im allerweitesten Sinne praktischen Philosophie.

Jene drei Bedeutungen dieses Ausdruckes schließen einander nicht aus und können gerade hier in aussichtsreicher Weise vereinigt werden. D. h.: der Kurs würde jedenfalls alle drei „praktischen" Disziplinen, also Logik, Ethik, Ästhetik, soweit überliefern, wie es im allgemeinen nötig ist. Will man aber auch nur einigermaßen sachgerecht vorgehen, so müssen diesen Disziplinen ein oder zwei Sondergebiete vorausgeschickt werden, die erst in der neueren Zeit zur Geltung zu kommen beginnen.

Logik, Ethik und Ästhetik handeln von positiven und negativen Werten. Gegenüber den verschiedenen Qualitäten und Verhältnissen von Werten muß nun eine „allgemeine Werttheorie" das erste sein, worauf man sich besinnt, wenn man in die speziellen Wertlehren eingehen will. Tatsächlich ist auch in jüngster Zeit diese philosophische Werttheorie soweit behandelt worden, daß ihre Übergehung nicht mehr verzeihlich sein würde. Außerdem aber haben es Logik, Ethik und Ästhetik, zumal die Ethik, und weiterhin namentlich die Pädagogik mit dem Handeln zu tun. Sie sind alle sogenannte „Kunstlehren", insoferne sie zeigen, wie diese oder jene Praxis mit technischer Vollendung durchgeführt wird. Demnach kann und muß ihnen allen wiederum ein Sondergebiet vorausgehen, das eine allgemeine Theorie des Handelns oder eine „allgemeine Praktik" sein wird, die allerdings noch so gut wie gar nicht bearbeitet ist, obschon eine ganze Fülle von Begriffen und Prinzipien, die z. B. der Pädagogik mit anderen Gebieten spezieller Praxis gemeinsam sind, zu einer vereinigenden Bearbeitung drängen.

An die Behandlung der Ethik in unserem Rahmen wird je nach Zusammensetzung des Publikums die Forderung zu stellen sein, daß sie über die Gegensätze einer individualen und einer sozialen Richtung, einer „Individualethik" und einer „Sozialethik" besonderen Aufschluß gibt. Die Begründung der Moral auf gesellschaftliche Faktoren und ihre Ausgestaltung im Sinne von solchen, d. h. also die eben erwähnte „Sozialethik", zumal im Sinne von G. Waitz und O. Willmann, wird voraussichtlich einem großen Teil unseres Publikums wenigstens zur Kenntnisnahme unentbehrlich sein.

Zur Theorie des ethischen Handelns gehört, wenn man ihren Umfang etwas weiter zieht, oder tritt hinzu, wenn man ihn enger zieht, eine Theorie der Hilfsmittel des ethischen Handelns. Man kann von einer „Moraltechnik" oder „Moralpraxis" in dem Sinne sprechen, daß gefragt wird, wie man es

eigentlich anstellt, um das zu verwirklichen, was man als gut erkannt hat. Daß dies großenteils in hygienische Gebiete hineinführt, wird dem bald klar sein, der sich an die Literatur dieser Spezialität erinnert. Die verschiedentlichen „Makrobiotiken" kommen hier ebenso in Betracht, wie das, was die Stoa oder Benjamin Franklin, was Kant oder Feuchtersleben über die Beherrschung des eigenen Seelenlebens gesagt haben. Außerdem findet die Ethik noch ihre speziellen Anwendungen auf besondere Lebensgebiete, insbesondere auf einzelne Berufe, so daß wir schließlich mit Anwendungen wie z. B. einer medizinischen, einer kaufmännischen oder sonst einer Moral und Ethik zu tun haben werden.

„Praktische Philosophie" ist jedenfalls als Gegenstück zu einer „theoretischen Philosophie" gemeint. Unter dieser versteht man den Inbegriff all der philosophischen Disziplinen, welche nicht mit „Normen" und „Werten", sondern mit Tatsachen, nicht mit dem „Sollen", sondern mit dem „Sein" zu tun haben. Voran steht hier die Theorie vom seelischen Leben, die Psychologie. Je nach den verschiedentlichen Auffassungen der Philosophie gehören zu deren theoretischer Hälfte noch Erkenntnistheorie und Metaphysik sowie mehrere von den oben angedeuteten „Grenzgebieten", also die philosophischen Grundlagen speziellerer theoretischer Wissenschaften, wie z. B. der Wissenschaften von der Natur und von der Geschichte.

Unter all diesen theoretischen Teilfächern verlangt für unsere Zwecke eine nähere didaktische Vertretung jedenfalls die „Psychologie". Von manchen Seiten wird sie vielleicht als das wichtigste aller philosophischen Gebiete und allenfalls als dasjenige bezeichnet werden, auf das man sich bei einem abgekürzten Studium der Philosophie beschränken könne. Wie weit oder wie wenig weit man darin auch gehen mag, so ist doch zweierlei sicher. Erstens die Unentbehrlichkeit dieses Teilfaches für die allermeisten übrigen Teilfächer der Philosophie, namentlich aber der „praktischen". Zweitens die Unentbehrlichkeit der Einsicht, daß das Wesen dieser übrigen Teilfächer doch erst jenseits der Psychologie beginnt. Alle Tatsachen bringen noch kein Ideal zuwege; dieses tut von vornherein eine andere, neue Welt auf. Alles Beobachten tatsächlicher Gefühle im Menschen beim Richtigdenken, beim Guthandeln und beim Schöngenießen macht noch keine Logik, noch keine Ethik, noch keine Ästhetik aus.

Je nachdem man nun mehr auf den ersten oder auf den zweiten Punkt Gewicht legt, wird auch der Kurs über Psychologie kürzer oder länger zu halten sein. Dazu kommen natürlich die Ansprüche der Hörer. Treten sie als Menschen des „praktischen" Lebens ein, vielleicht speziell mit politischen oder kommerziellen Interessen, so verlangen sie eine wissenschaftliche Förderung dessen, was sie als „Menschenkenntnis" brauchen und im

primitiven Maße bereits besitzen, so daß es sich nun um eine theoretische Vervollkommnung eines sozusagen naiven Besitztums handelt. Dazu gehört namentlich, daß die Psychologie nicht versäumt, eine Lehre von den allgemeinen menschlichen Typen und von den individuellen Differenzen zu geben, worauf sich dann günstigen Falles eine wirkliche Theorie der Menschenkenntnis aufbauen kann.

Sowohl zu diesem Zwecke wie auch aus psychologischen Interessen überhaupt wird es nötig sein, das weite Gebiet der „Äußerungen" mit den zwei wichtigsten Klassen von solchen: dem „Ausdruck" und der „Aussage", zu betreten und so weit wie möglich durchzuarbeiten. Eine solche Durcharbeitung ist bereits in ziemlich glücklicher Weise begonnen durch die neuerdings lebhaft betriebene „Psychologie der Aussage", der gegenüber die „Psychologie des Ausdruckes" noch auffallend vernachlässigt wird. Nahverwandt damit ist das weite Feld der sogenannten suggestiven Erscheinungen (nicht nur der Hypnose) und außerdem (wenn man die eben genannten, wie es berechtigt scheint, als Normalphänomene faßt) das der „abnormen" Erscheinungen.

Die bisher übliche Psychologie hat bereits viel, aber doch in etwas einseitiger Weise geleistet. Die zuletzt genannten Gegenstände finden in ihr erst allmählich Eingang, und die Erweiterung der psychologischen Theorie vom einzelnen Menschen zu den Gemeinschaften von Menschen, speziell zur „Gesellschaft", wird außerhalb der gewöhnlichen Gesamtdarstellung der Psychologie eifriger behandelt als im psychologischen Gesamtrahmen. Gerade jedoch das hier gemeinte Publikum wird die Erweiterung der „Individualpsychologie" zur „Sozialphilosophie" am wenigsten vermissen können. Nur daß, wer diesen Spezialinteressen Rechnung trägt, nicht versäumen darf, die bisher vorliegende Psychologie in ihrem Gesamtumfang und namentlich in ihren grundlegenden Partien (Lehre von den Empfindungen usw.) durch solche Einzelheiten nicht verkümmern zu lassen.

Von den drei „praktischen" Disziplinen wird wahrscheinlich die Logik hier einen schwereren Stand haben als andere Teilgebiete der Philosophie, und wird sich vielleicht mit jener kürzeren Behandlung innerhalb der „Einführung in die Philosophie" begnügen müssen. Läßt sich nur irgend mehr erreichen, so wird man es natürlich anstreben. Es ist schwerlich etwas Neues, wenn Männer des politischen Lebens einen Mangel an logischer Schulung bedauern, die ihnen ihren geistigen Kampf erleichtern würde. Solchen und ähnlichen Anforderungen gegenüber wird auch unsererseits ein eigener Kurs „Logik" zweckmäßig sein, und zwar weder mit Ausschließung einer sogenannten alten noch mit Ausschließung einer sogenannten neuen Logik, vielmehr mit ihrem gesamten bis heute er-

reichten Bestand, einschließlich der deduzierenden und der induzierenden Schlüsse.

In dem Maß, als unser Publikum weniger strenge Anforderungen stellt, wird man zwar nicht von der theoretisch zulänglichen Behandlungsweise der Philosophie, wohl aber von einer sonst zweckmäßigen Auswahl der Spezialthemen abgehen können. Für eine „Ästhetik“ jedoch wird wahrscheinlich immer viel Interesse vorhanden sein. Dies vor allem an Kunsthochschulen und eventuell auch an etwas niedrigeren Kunstschulen. In dieser Gattung von Lehranstalten ist ja dasjenige Objekt, auf das sich die ästhetische Theorie zu allermeist richtet, Hauptfach; folglich wird als Nebenfach jene Theorie gerade hier besonders am Platze sein. Der Verfasser hat sich darüber näher ausgesprochen in einem Aufsatz „Ästhetik und Kunstpädagogik“, der in der Zeitschrift „Paedagogische Reform“, 12. u. 19. April 1905, veröffentlicht ist.

Unter Ästhetik ist jedenfalls ein Teil der Philosophie zu verstehen. Von einer außerhalb der Philosophie stehenden Ästhetik als einem isolierten Fache muß jedenfalls abgesehen werden; sie kann bestenfalls eine verständige Diskussion über Einzelheiten des Kunstlebens werden. Die Ästhetik als philosophische Disziplin haben wir bereits oben als ein unentbehrliches Glied in der Reihe der drei sogenannten praktischen Disziplinen aufgeführt und innerhalb unserer „Praktischen Philosophie“ zur kursorischen Erledigung empfohlen. Nun tritt aber dieses Fach für einen großen Teil des von uns gemeinten Publikums in ein gewöhnlich nicht genügend beachtetes Licht. Vor allem ist es, und ganz besonders in jüngster Zeit, das Kunstgewerbe, welches weiten Schichten von Berufsmenschen und Bildungsfreunden zu tun gibt. Handel und Gewerbe sind zwar als solche vom Kunstgewerbe und von den sonstigen schönen Künsten wesentlich verschieden; ja es wird gerade für unseren Ästhetiker nötig sein, daß er diese wesentliche Verschiedenheit von Gewerbe und Kunstgewerbe, von nur Technischem überhaupt und von Künstlerischem überhaupt, immer wieder in Erinnerung bringt. Es hat aber ein beträchtlicher Teil des nicht künstlerischen, sondern, sagen wir: des prosaischen Lebens direkt mit den Künsten und namentlich mit dem Kunstgewerbe zu tun; und selbst indirekt genommen wird es nur wenige Zweige von Handel und Gewerbe geben, die nicht namentlich in unserer Zeit mit irgend einer Kunst irgendwie in Berührung kommen. Erinnern wir uns ferner an die vielen traurigen Kunstdebatten in den Vertretungskörpern und selbst in der Öffentlichkeit überhaupt, so kann man nur dringend wünschen, daß die Ästhetik mehr als bisher ein unentbehrlicher Teil der sogenannten Allgemeinbildung werde.

Ästhetik ist natürlich nicht Kunstgeschichte und ist auch nicht etwa Theorie der bildenden Künste allein. Vielmehr ist sie eine philosophische Theorie von der Gesamtwelt dessen, was man je nach verschiedenem Standpunkt als „schön“ oder „künstlerisch“ oder mit sonst einem Namen bezeichnet, bei dem man doch wohl bald einig sein kann, auf welches, im übrigen immer noch strittige, Gebiet er sich bezieht. Nur wird naturgemäß das Weiterschreiten von den ästhetischen Prinzipienfragen zu ihrer Anwendung auf Spezialdinge in unserem Rahmen schneller geschehen können als etwa in einem Universitätskollegium über Ästhetik. Namentlich wird immer an einzelnen konkreten Beispielen zu zeigen sein, welche Bedeutung hier die allgemeinen ästhetischen Faktoren wie Form, Stoff, Technik und insbesondere der „Ausdruck“ finden. Man wird auch damit rechnen können, daß unserem Bildungsfreunde dieses Gebiet nicht gegen den Anfang, sondern erst gegen das Ende seines philosophischen Bildungsganges vorgesetzt wird, in einem Stadium, in welchem die Fähigkeit zur Behandlung philosophischer Dinge schon besser entwickelt ist. Die Dauer eines solchen Kurses wird, soferne nicht besondere Verhältnisse in Betracht kommen, nicht lang sein müssen; etwa 2 Wochenstunden mögen genügen. Keinesfalls aber dürfte auf die philosophischen Grundlagen und auf den theoretischen Charakter einer Besinnung über die Praxis des künstlerischen Lebens verzichtet werden. Eine Weiterführung dieser theoretischen Besinnung zu den sozialen und pädagogischen Seiten der Kunst wird schließlich gerade hier empfehlenswert sein.

Als ein unentbehrlicher Bestandteil philosophischer Lehre, ja sogar als das allererste im philosophischen Unterrichte, gilt bei manchen die „Geschichte der Philosophie“. Ein unentbehrlicher Bestandteil ist sie auch für uns; ein Anfang des philosophischen Unterrichtes darf sie weder für die unserigen, noch für andere Verhältnisse sein. Die allgemeine Unzweckmäßigkeit eines solchen Vorgehens wird gerade unserem Publikum gegenüber noch eher einleuchten, als vor einem anderen. Jenes will ja ganz einfach, naiv ausgedrückt, die Welt verstehen und anschauen lernen. Will es statt dessen wissen, was vor 30 und 300 und 3000 Jahren philosophiert worden ist, so ist es wahrscheinlich schon beeinflußt von der historistischen Richtung, die zu Beginn des 19. Jahrhundertes in mehreren Wissenschaften zur Geltung gekommen ist und uns neben ihren Schäden unleugbare Vorteile gebracht hat. Zu diesen Vorteilen gehört auch der, daß wir jene Wünsche, wenn sie nur nicht das philosophische Bedürfnis selber überwuchern, als berechtigt anerkennen wollen und unsere philosophische Lehre nicht ohne Philosophiegeschichte lassen möchten.

Allerdings dürfte den meisten Besuchern der von uns genannten Anstalten, selbst bei sehr gewissenhafter Auffassung philosophischen Studiums, die historische Vertiefung von geringerem Werte sein, als sie dem mehr an Gelehrsamkeit Interessierten ist. So wird man hier desto leichter daran festhalten können, daß der systematische Unterricht in der Philosophie selber ebenso dem in ihrer Geschichte vorauszugehen hat, wie in den allermeisten anderen Wissenschaften die Lehre der Sache selbst der Lehre von der geschichtlichen Entwickelung der Sache vorausgeht. Selbst in Volkswirtschaftslehre und in Pädagogik, in denen bisher ebenfalls viel Historismus obenan war, wird der systematischere Standpunkt immer mehr der selbstverständliche.

Die beschränkten Ansprüche nun, welche im Rahmen unserer Bildungsanstalten an eine philosophiegeschichtliche Bildung gestellt werden, müssen sich wiederum mit dem Ernst auseinandersetzen, ohne den philosophische Arbeit besser unterbleibt. Dazu kommt noch der große Umfang der Geschichte der Philosophie. Diese verschiedenen Rücksichten müssen wiederum zu einem Kompromisse führen. Man wird gut tun, dem dieses Gebiet behandelnden Kurse keine allzugroße Stundenzahl einzuräumen. Gleich dem vorigen, der „Ästhetik“, wird die „Geschichte der Philosophie“ etwa in zwei Wochenstunden behandelt werden können, wird dann aber eine Ausdehnung über wenigstens zwei Halbjahre verlangen. Dabei wird begreiflicherweise die neuere Geschichte vor der älteren zu bevorzugen sein. Fragen wir, von welcher Zeit an die Geschichte der Philosophie den kontinuierlichsten Zug bis zu ihrem heutigen Stande besitzt, so kommen wir etwa auf die Zeit des Baco von Verulam und des Descartes zurück. Damit stehen wir am Anfange des 17. Jahrhunderts und können schließlich ungefähr das Jahr 1600 als die Grenze bezeichnen, welche den ersten Kurs in der Geschichte der Philosophie von seinem zweiten abteilt.

Das würden ungefähr die Vorlesungen sein, in denen man den Gesamtumfang der Philosophie annähernd erledigen kann, so weit er für die hier gemeinten Bedürfnisse in Betracht kommt. Natürlich ist dies nur ein ungefähres Schema: der Polytechniker wird es anders vorgesetzt bekommen müssen als der Kaufmann, der Kunstschüler anders als der Allgemeinbildungsfreund. Auf keinen einzigen Fall wird unser Schema ganz passen, aber für jeden wird es wahrscheinlich eine Grundlage ergeben, von der aus man durch eine Variierung zu dem jeweilig Zweckmäßigsten gelangen mag. Mit dem Bewußtsein von diesem Charakter eines Schemas können wir nun auch darangehen, die hier angegebenen Kurse zu einem Lehrplan engeren Sinnes zu gestalten. Gehen wir von einer viersemestrigen Studiendauer aus, so ergibt sich am besten folgendes. Wir haben zwei

größere drei- bis vierstündige und, einschließlich der Philosophiegeschichte, vier kleinere je zweistündige Kurse empfohlen. Jene zwei größeren Kurse, also „Einführung in die Philosophie“ und „Praktische Philosophie“, werden ins erste und zweite Semester zu legen sein. Von den vier kleineren Kursen würden die zwei geschichtlichen ins dritte und vierte Semester kommen, begleitet von den zwei anderen, der „Psychologie“ und der „Ästhetik“, so daß diese letztere den Abschluß der eigentlich systematischen Lehre bilden würde. Demnach enthalten die beiden ersten Semester je einen größeren Kurs, die beiden letzten Semester je zwei kleinere Kurse.

In dem Maß, als noch Einschränkungen nötig werden, verzichtet man eventuell auf einen oder den anderen von diesen vier Kursen. In dem Maße hingegen, als ein reichlicherer Bedarf auftritt, werden je nach den Verhältnissen und nach den Lehrpersönlichkeiten noch manche kleine Einzelkurse angeboten werden können, über deren Themen hier natürlich erst recht nicht mehr gesprochen werden soll.

Neben den sogenannten Vorlesungen sind an den Hochschulen längst auch schon andersartige Kurse üblich und unter verschiedenen Namen wie „Besprechungen“, „Übungen“, „Seminare“ und dergl. bekannt. Über ihren hohen Wert haben wir ebensowenig ein Wort zu verlieren wie über die Notwendigkeit, neben ihnen die Lehrform der Vorträge zu bewahren. Auch über den treffendsten Gesamtnamen dieser Kurse wird man sich wohl erst einigen müssen.

Für unsere Verhältnisse mögen diese seminaristischen Kurse zur ersten Erledigung einer Vorbedingung benützt werden, ohne welche das Studium der Philosophiegeschichte nicht so fruchtbringend sein kann, wie wenn es sich auf diese Vorbedingung aufbaut. Wir meinen eine Einführung in Texte klassischer Philosophen. Bloß über etwas hören, das man noch nicht aus eigener Anschauung kennt, gehört zum didaktisch Gefährlichsten. Demnach soll jene Texteinführung zunächst dazu dienen, den Hörern der Geschichte der Philosophie bereits wenigstens einige Anschauung von den Materialien zu geben, über welche dann in dem historischen Kurse gehandelt werden wird.

Doch auch abgesehen von dieser vorbereitenden Bedeutung ist die unmittelbare Beschäftigung mit Texten von philosophischen Klassikern unentbehrlich, wenn eine wirklich philosophische Bildung vermittelt, wenn insbesondere das spezifische „philosophische Denken“ befördert, und wenn schließlich eine vorbildliche Anleitung zu den Versuchen eigener individueller Weltanschauungen gegeben werden soll. Es handelt sich dabei vor allem und hauptsächlich nicht um Kritik, sondern um ein möglichst vollständiges Verständnis der durch den Text gegebenen philosophischen Leistungen,

d. i. also um Lektüre und Interpretation der Texte. In besonders günstigen Fällen kann sich dann auch eine oder die andere zusammenfassende Arbeit eventuell mit kritischen Versuchen daran anschließen.

Diese Übungen verdienen jedenfalls eine Ausdehnung über mehrere Quartale oder Semester, sagen wir: über zwei Semester. In dem einen Semester werden etwa mehr Autoren der theoretischen Philosophie, im anderen etwa mehr solche zur praktischen Philosophie vorzulegen sein. Bei der Auswahl dieser wird es sich im Sinne von früher Gesagtem namentlich darum handeln, auf die sogenannte angewandte Philosophie Rücksicht zu nehmen, einschließlich der schon mehrmals erwähnten Moraltechnik und dergl. mehr. Beispielsweise wird Kants Schrift „Von der Macht des Gemütes . . .“ eine willkommene Lektüre sein, doch womöglich mit Zuziehung verwandter Schriften. Selbst Werke der neuesten, nicht eigentlich philosophischen Literatur können unter Umständen wenigstens hilfsweise hineingezogen werden, wie beispielsweise die Schriften über kaufmännische und andere Lebensweisheiten, die ein älterer Mann der Erfahrung für seine Jugend schreibt.

Die landläufige Meinung wird unter seminaristischen Kursen der Philosophie vielleicht hauptsächlich oder einzig „Psychologische Übungen“ verstehen und wird voraussetzen, daß solche vorwiegend oder ganz aus naturwissenschaftlichen Experimenten bestehen. So wertvoll nun das alles auch ist: das Um und Auf philosophischer Übungsarbeit wird damit noch keineswegs erreicht sein. Tatsächlich werden wir gut tun, die jetzt reichlicher erschlossenen Gelegenheiten zu psychologischen Experimenten zu benützen. Aber schon davor müssen wir uns hüten, mit manchen Leuten zu glauben, daß solche Experimente lediglich in Zeitmessungen und dergl., oder daß sie lediglich in Hypnotisierungen bestehen. Auch wenn man nicht weit und tief eindringt, wird man doch grundsätzlich die Sache so anzulegen haben, daß man die gesamte Reihe der psychologischen Versuche, die heutzutage bekannt ist, ins Auge faßt und ins Auge fassen läßt. Dann wird man innerhalb der weiten Erstreckung solcher Versuche beispielsweise von einfachsten Farbeneindrücken an bis zu den verwickeltsten suggestiven Erscheinungen eine zweckmäßige Wahl treffen und jeden Versuch doch immer nur als dienendes Glied in dem Ganzen der psychologischen Erkenntnis betrachten. Außerdem aber wird man auch abgesehen von Experimenten für die Hauptsache sorgen: für die Einübung des spezifischen „psychologischen Denkens“.

So wie die psychologischen Übungen zum Vortragskurs über Psychologie stehen, so werden „Ästhetische Übungen“ dem Vortrag über Ästhetik entsprechen. Sie mögen in einer ähnlichen Weise abgehalten werden, wie

die vorigen. Den mehr experimentellen Teil der Übungen werden Untersuchungen über elementare Faktoren des Gefallens, aber auch über zusammengesetztere Eindrücke bilden. Eine Lektüre von ästhetischen Schriften wird die experimentellen Studien ergänzen, mit Bevorzugung solcher, die näher auf konkrete Verhältnisse eingehen, wie es z. B. die von Gottfried Semper tun.

Damit haben wir vier seminaristische Kurse angegeben. Für jeden mögen zwei bis vier Wochenstunden angesetzt werden. Die Verteilung auf unsere hypothetischen vier Semester geschieht am besten so, daß sie nicht etwa, wie es sonst häufig vorkommt, gleichzeitig mit den ihnen verwandten Vorlesungen abgehalten werden, sondern vielmehr in der früher angedeuteten Weise einer Kreuzung. Demnach sind etwa die ersten zwei Semester zu der Textlektüre geeignet, die auf die Geschichte der Philosophie vorbereiten soll. Die mehr praktischen Autoren mögen dabei den mehr theoretischen vorangehen. An dritter Semesterstelle mögen die ästhetischen Übungen, an vierter und als Abschluß die psychologischen Übungen kommen. Für jene ist das dritte Semester die Zeit, in welcher Psychologie vorgetragen wird, und in welcher eine Vorbereitung auf den späteren Ästhetik-Vortrag erwünscht sein dürfte. Das vierte Semester ist dann die Zeit, in der diese Vorbereitung ihre Erfüllung findet, und in der umgekehrt die bereits gelernte Psychologie übungsweise weitergeführt wird. Nur daß bei diesem Gegensatze die ästhetischen Übungen elementarer zu halten sein werden als die psychologischen, deren hauptsächliches Publikum wahrscheinlich schon von dem Vortrage über Psychologie herkommt.

Wenn wir nun versuchen, all das Gesagte in einen Lehrplan der Philosophie für Bildungsfreunde schematisch zusammenzufassen, so bedeutet dieser Versuch allerdings einen Appell an die Vorurteilslosigkeit des Lesers, in sofern dieser immer damit rechnen muß, daß hier nur ein Beispiel gegeben ist, das von Fall zu Fall variiert sein will, und daß mit vollem Bewußtsein, gemäß früher Gesagtem, eine größere Fülle von Ansprüchen und von Aufnahmefähigkeit vorausgesetzt wird, als sich wahrscheinlich im gewöhnlichen Betriebe unserer Bildungstraditionen finden wird. Mit all diesen Einschränkungen schlagen wir kurz folgende Verteilung der angegebenen philosophischen Lehrfächer auf die hypothetischen vier Semester vor:

Vorlesungskurse:	Seminaristische Kurse:
I. Semester:	
Einführung in die Philosophie, drei- bis vierstündig.	Lesung von Autoren zur praktischen Philosophie, zwei- bis vierstündig.

II. Semester:

Praktische Philosophie, drei- bis vierstündig.

Lesung von Autoren zur theoretischen Philosophie, zwei- bis vierstündig.

III. Semester:

a) Geschichte der Philosophie bis 1600, zweistündig;
b) Psychologie, zweistündig.

Ästhetische Übungen, zwei- bis vierstündig.

IV. Semester:

a) Geschichte der Philosophie seit 1600, zweistündig;
b) Ästhetik, zweistündig.

Psychologische Übungen, zwei- bis vierstündig.

Bisher haben wir nur von seminaristischen Kursen gesprochen, nicht von einem philosophischen Seminar; und in der Tat läßt sich mit einzelnen Kursen immerhin auch die Hauptsache von dem erreichen, was ein eigentliches Seminar darbieten würde. Indessen ist es damit ebenso, wie mit anderen Tätigkeiten, bei denen erst eine äußere wohlausgestattete Einrichtung so recht die Verwertung der Tätigkeiten ermöglicht.

Unter den Bildungsstätten, von denen wir sprechen, werden demnach mindestens einige die Errichtung eines solchen philosophischen Seminars recht gut brauchen können. Dabei ist jedoch keineswegs ausschließlich an ein experimentelles Laboratorium im engeren Sinne des Wortes zu denken; und selbst ob man ein solches in das Seminar mit hineinzieht, kann fraglich sein. Wohl aber müßte das Seminar, das wir meinen, über die wichtigsten Materialien verfügen, die zu den elementareren Demonstrationen und Versuchen nötig erscheinen. Der bloße didaktische Zweck wird eine Beschränkung auf solche rechtfertigen; eigentliche neue Forschungen sind in einem derartigen Rahmen doch wohl kaum vorzusehen. Im übrigen sollte ein solches philosophisches Seminar ähnlich eingerichtet sein, wie andere geisteswissenschaftliche Seminare. Die Hauptsache sind dabei eine eigene Räumlichkeit, sodann ihre Ausstattung mit Arbeitsgelegenheiten und insbesondere ihre Ausstattung mit einer Spezialbibliothek, und schließlich, wenn es nur irgendwie geht, ein System von Vergünstigungen für die Teilnehmer.

Die Spezialbibliothek dieses Seminares kann sich darauf beschränken, das Wichtigste aus der philosophischen Literatur schlechtweg zu enthalten. Sodann aber würde dieses Seminar Gelegenheit haben, eine noch engere Spezialbibliothek zu schaffen und damit eine einzigartige Sammlung zustande zu bringen, die bisher noch kaum existieren dürfte und jedenfalls nicht sobald in vielen Exemplaren existieren wird. Wir meinen die Literatur der sogenannten praktischen Philosophie überhaupt und dann speziell dessen,

was wir als angewandte Philosophie bezeichnet haben. Eine Bibliothek, in der man sicher sein kann, die Schriften über sogenannte Lebensweisheit, Moraltechnik, seelische Hygiene usw. aus möglichst vielen Zeiten und Kulturen beisammen zu haben, würde nicht einmal allzu viele Mittel in Anspruch nehmen und würde ein beachtenswertes Unikum sein.

Alles, was wir bisher über das sogenannte Praktische und über Anwendungen in der Behandlung der Philosophie gesagt haben, darf nicht im geringsten dahin gedeutet werden, als wollten wir die theoretische Reinheit der philosophischen Wissenschaft irgendwie durch solche praktische Bedürfnisse beeinflussen lassen. Was diese im vorliegenden Fall erreichen können und sollen, kann lediglich eine zweckmäßige Auswahl und Verteilung des Stoffes, sowie eine Erweiterung der Philosophie durch Teilgebiete sein, für die anderswo ein genügender Anlaß ganz oder größtenteils fehlen würde. Unter allen Umständen muß daran festgehalten werden, daß die Philosophie, und sei es an der dürftigsten Bildungsstätte, in erster Reihe die Ansprüche zu erfüllen hat, die ihr selber eigen, „autonom“ sind.

Verwandte Gedankengänge gelten, wenn man fragt, ob und wie solche Bildungsstätten mit einem Examen zu tun haben, das sich auch auf die Philosophie erstrecken würde. Die sogenannten freien Lehranstalten, also die verschiedentlichen Vortragsakademien und dergl., sehen wohl ganz davon ab. Dagegen sind die mehr geschlossenen, in einen autorisierten Bildungsgang hineingestellten Bildungsanstalten, gemäß der bekannten Eigenart unserer Kultur, wohl alle auf Examen zugespitzt. Selbst Handelshochschulen und dergl. wollen eine solche Einrichtung nicht entbehren; und in der neuen Bewegung für eine Festigung der Musikpädagogik, die ja auch der Philosophie nicht vergessen hat, steht ein sehr geregeltes Examen sogar im Vordergrund. Im Gegensatze dazu müssen wir nun unter allen Umständen daran festhalten, daß überhaupt kein würdiger Unterricht, wenigstens aber nicht ein hochschulwissenschaftlicher oder ein diesem nahekommender auf eine Prüfung hin eingerichtet werden soll.

Wenn nun eine Prüfungseinrichtung besteht, und wenn unsere Hörer einigermaßen von ihr abhängig sind, so wird es vor allem unsere Sorge sein, durch das Examen keine fremdartigen Ansprüche in unsere didaktische Welt hineingelangen zu lassen. Hoffentlich wird ja jede Prüfungsinstitution an den von uns gemeinten Bildungsstätten denen der Universitätsexamina näherkommen, als denen der Staatsexamina. Es wird sich also nicht eigentlich um ein Abfragen bestimmter Materien, sondern vielmehr um eine Erprobung der Fähigkeit handeln, das Fach richtig zu betreiben, sich in ihm mit der ihm eigentümlichen Denkweise zu bewegen. Am allerwenigsten kann jenes starre Prüfungswesen, obschon es auch an Universitäten vor-

kommen soll, für solche Wissenschaften einen Sinn haben, in denen die Welt der Auffassung im weiteren Sinne des Wortes eine so große Rolle spielt. Die Philosophie steht unter diesen wohl voran und stellt ganz besonders heikle Anforderungen an den Examinator. Sollte jedoch die Verfassung irgend einer Bildungsstätte, die für uns in Betracht kommt, eine eigene Prüfungsordnung aufzustellen verlangen, so wird sich eine solche Ordnung ebenso pädagogisch gut oder schlecht machen lassen, wie sich die Prüfung selber pädagogisch gut oder schlecht handhaben läßt.

Die wenigsten Studenten oder Studienfreunde betreiben Philosophie als hauptsächlichen Gegenstand ihrer Studien, als sogenanntes Hauptfach. Dies gilt sowohl für die abgemessene Ordnung im Studiengang eines künftigen Oberlehrers usw., wie auch für die freieren Bildungsbemühungen. Es gibt wenig Wissenschaften, die nicht die Philosophie als Hilfswissenschaft brauchen; und in neuerer Zeit wird dies sogar für Jurisprudenz und Medizin immer häufiger anerkannt. Eine ganz besondere Rolle aber spielt die Philosophie als „Hilfswissenschaft“, und im Lehrbetrieb als „Nebenfach“, gegenüber der Pädagogik. Zwei Teilgebiete aus ihr sind es namentlich, auf welche dabei gewöhnlich Anspruch gemacht wird: die Psychologie und die Ethik. Wir glauben dem gegenüber die gesamte Philosophie als pädagogisches Hilfsfach in Anspruch nehmen zu müssen. Insbesondere werden für diesen Zweck Logik und Ästhetik neben die Psychologie und Ethik zu treten haben.

Eine richtige Behandlung der Philosophie, namentlich der Psychologie, wird schwer anders können, als auch ungefragt die Berührung mit der Pädagogik herzustellen. Natürlich kann eine nähere Beachtung pädagogischer Bedürfnisse in dem Rahmen eines selbständigen philosophischen Unterrichtes nicht gegeben werden. Um so mehr ist es nötig, daß nicht nur überhaupt an zahlreichen Anstalten, sondern auch gerade dort, wo es philosophischen Unterricht gibt, ein eigener pädagogischer Unterricht eingerichtet werde. Um so leichter wird dann sein philosophisches Gegenstück von störenden äußeren Rücksichten befreit sein; und diese Freiheit, anders gewendet also: die spezifisch philosophische Behandlung der Philosophie, ist ein Erfordernis, von dem nur auf Kosten sowohl des eigenen Faches wie auch anderer, durch dieses zu stützender, Fächer abgegangen werden kann. Der Verfasser hat sich darüber, sowie über Unterricht und Schule der Philosophie überhaupt näher ausgesprochen in einem Artikel: „Philosophische Bildung“, in der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung“, 55. Jahrgang, Nr. 14, 5. April 1903.

* * *

Es liegt uns nun ob, für eine Behandlung der Pädagogik vor Bildungsfreunden ebenso einen Lehrplan aufzustellen, wie wir es für die Philosophie versucht haben. Wir werden es dabei insoferne leichter haben, als manche dort getroffene Bestimmung hier einfach wiederholt oder wenigstens ohne viel Änderung nachgebildet werden kann. Schwerer jedoch als dort werden wir es hier haben, weil das Fach der Pädagogik bisher sowohl in engeren wie auch in weiteren Kreisen nicht recht als vollwertig angesehen oder, kürzer gesagt: vergessen wird. In der letzten Zeit sind mehrerlei Arten von Bildungsakademien bekannt geworden. Dabei war es auffällig, daß in manchen Fällen neben mehreren anderen Gegenständen die Philosophie und, fast immer, selbst wenn diese nicht vergessen war, die Pädagogik fehlte. Es wird also wohl erst eigene Kämpfe kosten, bis der Pädagogik auch hier die ihr gebührende Stätte bereitet sein wird. Bis es im einzelnen Falle dazu kommt, wird der Dozent der Philosophie an einer solchen Anstalt oder der Verfasser eines Lehrplanes für dieses Fach wohl oder übel die Verantwortung auf sich nehmen müssen, die Lücke auszufüllen und die Pädagogik einstweilen notdürftig im Rahmen seines eigenen Lehramtes mitzuvertreten. Es wird also eine provisorische Behandlung der definitiven Einführung der Pädagogik in die Lehrordnung vorausgehen müssen und wird hoffentlich auch die baldige Verwirklichung unserer Hoffnung auf eine solche Stelle für die Pädagogik begünstigen.

Dazu tritt aber glücklicherweise noch eine ganz besonders treibende Kraft. Wie schon angedeutet, wird die Hörerschaft der populäreren Bildungsstätten nicht nur aus Leuten eines engeren Faches und nicht nur aus Bildungsfreunden im weitesten Sinne des Wortes bestehen, sondern auch aus angehenden Lehrpersonen an unteren Schulen. Gerade jetzt nimmt das Fortbildungswesen, wenigstens quantitativ, einen solchen Aufschwung, daß ein Unterricht im Nebenamte, wie er an den Fortbildungsschulen meistens noch erteilt wird, nicht mehr zureicht, und daß also beinahe im Augenblick eine ganze Armee von Fortbildungslehrern im Hauptamte nötig wird. Ein großer Teil dieser Lehrer holt seine Fachbildung an einigen von den hier in Rede stehenden Anstalten, namentlich an den bisherigen und künftigen Handelshochschulen. Dabei wird nun bald auch in diesen Kreisen die anderswo bereits selbstverständliche Überzeugung durchdringen, daß Fachtüchtigkeit allein noch nicht die Lehrtüchtigkeit verbürgt, daß also, kurz gesagt, auch Pädagogik erlernt sein will. Und zwar wird es dabei nicht zureichen, sich lediglich die Spezialroutine anzueignen, welche zur Unterweisung in den Gegenständen der Fortbildungsschulen, der Handelsschulen usw. nötig sein mag. Vielmehr wird eine solche Spezialität ihren richtigen Wert nur auf einer breiteren Basis finden,

und diese besteht hier eben in dem Lehren und Studieren der allgemeinen Pädagogik schlechtweg.

So wird denn der in der Sachlage selber liegende Anspruch zur Aufstellung der Pädagogik als eines der Philosophie gleichberechtigten und gleichwertigen Lehrgegenstandes führen. Außerdem sprechen ja bereits einige der von uns gemeinten Lehrordnungen beispielsweise von einer „Methodik des kaufmännischen Unterrichtes“, sowie von einer Gelegenheit „zu praktischem Unterricht und Übungen“. Will man sowohl der Natur der Sache wie auch solchen ausgesprochenen Absichten gerecht werden, so wird voraussichtlich mit der Zeit mindestens eine zweifache lehrpersönliche Vertretung der Pädagogik nötig werden: mindestens ein Dozent wird die allgemeine Pädagogik zu behandeln haben, und ein anderer wird als Spezialdidaktiker der Handelsfächer wirken müssen; wie denn auch an Universitäten eine Vertretung der allgemeinen Pädagogik und außerdem eine der Gymnasialpädagogik empfehlenswert sind. Schließlich wird an einer hochschulähnlichen Bildungsstätte unseres Sinnes eventuell auch die Einrichtung eines eigenen Fachlehrerseminares nötig werden, je nach der von jeder Anstalt vertretenen Fächergruppe; und zu einem solchen Seminare wird notwendigerweise auch eine für die betreffenden Lehramtskandidaten geeignete niedrigere „Normalschule“ gehören. Beispielsweise bedarf also eine Handelshochschule eines eigenen Handelslehrerseminares mit Angliederung einer für künftige Handelslehrer und Fortbildungslehrer geeigneten Handelsschule oder Fortbildungsschule. Zum Teile liegt ja in den bereits heute bestehenden Organismen kaufmännischer Fortbildungsschulen das zu jenen Plänen nötige Material bereit.

Immer aber wird, sowohl bei dem Mangel einer solchen spezialpädagogischen Institution wie auch bei ihrem Vorhandensein, die Bemühung nötig sein, eine solche Spezialpraxis auf die allgemeinen Grundlagen der pädagogischen Wissenschaft aufzubauen und der schon erwähnten bloßen Routine sowie ihren bekannten traurigen Folgen vorzubeugen. Der Besuch einer solchen Bildungsstätte durch eine vielleicht nicht geringe Anzahl von Bildungsfreunden, die auch über Familienerziehung, über das Verhältnis von Schule und Haus, über Unterrichtsdinge im Ausland und dergl. mehr etwas erfahren wollen, kurz also die unseren Bildungsakademien und jedenfalls auch relativ den meisten Hochschulen zufallende Aufgabe der Allgemeinbildung wird eine Zuziehung der Pädagogik als eines unentbehrlichen Gegenstandes dieser Allgemeinbildung ebenso verlangen, wie unter dieser Devise Philosophie usw. verlangt und zum Teil auch vorgesehen ist.

Für die technischen Hochschulen hat sich schon längst wenigstens der Ruf nach Philosophie an der allgemeinbildenden Abteilung erhoben und ist an solchen Anstalten auch außerhalb Preußens zum Teile bereits erfüllt

worden, stellenweise sogar mit einer Hinzuziehung der Pädagogik. In Preußen jedoch scheinen auch diese sowohl seit langem wie auch manchmal in scharfer Weise ausgesprochenen Forderungen nichts genützt zu haben: die preußischen technischen Hochschulen verzichten immer noch auf Philosophie und Pädagogik.

Andere höhere Bildungsstätten haben demgegenüber den Vorteil, daß sie Sache der Privatpädagogik, mithin also einer beweglicheren Welt sind, die allerdings gewöhnlich im Schulwesen nicht recht mitgezählt wird. Dies ist schon deswegen ein Unrecht, weil, rein pädagogisch genommen, gerade die Privatinitiative günstiger gestellt ist. So wird denn auch zu hoffen sein, daß die nun weiter und weiter entfalteten Hochschulen und Bildungsakademien bald die technischen Hochschulen Preußens beschämen werden.

Wenn wir nun daran gehen, einen genaueren Lehrplan für die Pädagogik in unserem Rahmen zu entwerfen, so werden wir im einzelnen auf vieles von dem zur Philosophie Gesagten nur eben zu verweisen haben. So ist schon das Verhältnis zwischen Lehre und Forschung hier ähnlich wie dort. Im allgemeinen werden unsere Bildungsstätten eine wirkliche pädagogische Neuforschung nicht treiben können, ausgenommen ein oder je ein Gebiet, auf dem voraussichtlich kaum irgendwo so gut wird geforscht werden können wie gerade an solchen Stellen. Es muß nämlich die technische Hochschule eine ihr eigentümliche Aufgabe darin sehen, gerade eine „technische Pädagogik“, d. h. eine für Lehrer an technischen Lehranstalten, schöpferisch auszubilden. Gleiches gilt dann etwa von landwirtschaftlichen Hochschulen, von kaufmännischen und natürlich erst recht von künstlerischen. So energisch man auch von unseren Universitäten eine reichlichere und produktivere Behandlung der Pädagogik verlangen kann, so werden sie doch kaum verantwortlich gemacht werden können sowohl für die Theorie der technischen, wie auch für die der landwirtschaftlichen, der kaufmännischen, der künstlerischen Pädagogik (oder sagen wir wenigstens: Didaktik). Es sind also geradezu gewichtige und weite und gewiß oft dankbare Aufgaben, die hier solchen Bildungsstätten für die Pädagogik erwachsen; und um so dringender wird für sie eine baldige Erfassung dieser Aufgaben zu empfehlen sein.

Wir wollen nun analog dem bei der Philosophie Gesagten und mit der dadurch ermöglichten Kürze des Ausdruckes die Gegenstände anführen, die sich für unseren Lehrplan der Pädagogik ergeben werden, und zwar einerseits zu Vorlesungen, andererseits zu seminaristischen Kursen.

Die Vorlesungen mögen mit dem unentbehrlichen Einführungskurse beginnen. Nennen wir ihn „Theorie der Pädagogik“, oder „Allgemeine

Theorie der Pädagogik“, oder „Systematische Pädagogik“, oder „Einführung in die Pädagogik“ oder dergl. mehr: immer wird ein solcher Kurs unbedingt die Aufgabe haben, das pädagogische Studium wirklich zu eröffnen, eine wirkliche Übersicht über den Gesamtumfang der pädagogischen Wissenschaft zu geben und von vornherein die Meinung zu hemmen, als bestehe Pädagogik lediglich in Volksschulpädagogik oder lediglich in Gymnasialpädagogik oder lediglich in kaufmännischer Pädagogik oder dergl. mehr. Es muß also schlechtweg eine „Einführung in die Pädagogik“ vorangehen (wie der Titel dieses Kursus wohl am zweckmäßigsten lauten würde).

Der Gegenstand dieses Kursus mag gegen Ende dahin spezifiziert werden, daß der Dozent gegenüber den unteren, mittleren und höheren Stufen des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens, die er jedenfalls behandelt haben muß, die Hochschulstufe bevorzugt. Eine gleichwertige Behandlung im Anfang, mit einer späteren Bevorzugung, soll auch den eben angedeuteten drei Seiten der Pädagogik zuteil werden: der Erziehung, dem Unterricht und der eigentlichen Schulwelt; nur daß in einem solchen einführenden Kurse das Erzieherische mehr hervorgehoben werden mag, während das ihm gegenüber inhaltsreichere Unterrichts- und Schulwesen in späteren Spezialkursen noch eine nähere Würdigung erfahren wird, die vielleicht vom eigentlichen Erzieherischen ein wenig wegleitet.

Wir wir bei der Philosophie von Sozialethik gesprochen haben, so wird hier der sogenannten Sozialpädagogik ihr relatives Recht um so mehr einzuräumen sein, als manche von unseren Bildungsstätten die sozialen Momente in der Erziehung mehr würdigen lassen, als es anderswo geschehen mag. Wie immer man nun zu den Leistungen Paul Natorps auf dem genannten Gebiete stehen mag, so wird man doch wohl nicht umhin können, dieser seit langem bestehenden und neuerdings mit Schärfe vertretenen Richtung das Ihrige zu geben, rezeptiv und hoffentlich anch produktiv.

Durch jenen Einführungskurs soll das Gesamtgebiet der Pädagogik so umschrieben sein, daß nun in spezifisch hochschulmäßiger Weise einige Teilgebiete mit gründlicherer Vertiefung durchgenommen und andere solche dem Bildungsbeflissenen zu eigenem Studium überlassen werden können, wozu ihm ja eben jener allgemeine und diese spezielleren Kurse die richtige Vorbereitung und insbesondere ein vorbildliches Muster gegeben haben. Jetzt wird es mehr Sache der jeweiligen Verhältnisse sein, welche Spezialitäten man anreihen will. Man kann da etwa Kurse einrichten wie: „Die Pädagogik der verschiedenen Gattungen und Stufen von Schulen“, dies vielleicht sogar zweisemestrig, und jedenfalls immer mit dem Bewußtsein, daß jede einzelne dieser Gattungen und Stufen, beispielsweise also das Gymnasium oder irgend eine gewerbliche Fachschule, nur eben eine unter

mehreren ist. Oder man hält etwa einen Kurs „Erziehungslehre“ ab, namentlich wenn besonders auf Familienbedürfnisse Rücksicht genommen werden soll. Oder man richtet eine „Allgemeine Unterrichtslehre“, eine „Didaktik“ ein.

Von den vorgenannten drei Seiten der Pädagogik, d. i. von der Erziehung, dem Unterrichte und der Schule, erhebt die zweite, der Unterricht, insoferne verstärkte Ansprüche, als sie mindestens dem Umfange nach am schwersten wiegt. Es wird demnach am zweckmäßigsten sein, dem allgemeinen Einführungskurs einen eigenen Hauptkurs in der allgemeinen Unterrichtslehre folgen zu lassen, am besten unter dem Titel: „Didaktik“. Sowohl dieser wie auch der erste Hauptkurs mögen drei bis vier Stunden in der Woche begehren. Jedenfalls muß eine unter jenem Namen gehende Lehre zunächst wiederum eine „Allgemeine Didaktik“ sein und muß dafür sorgen, daß ein etwaiges späteres Eingehen auf die spezielle Didaktik einzelner Unterrichtsfächer sich von dem abhängig macht, was in einer solchen allgemeinen Unterrichtslehre auseinandergesetzt wird. Ob dann schon innerhalb dieses Hauptkurses als Musterbeispiel eine oder die andere Spezialdidaktik vorgenommen wird, bleibt den jeweiligen Verhältnissen überlassen. Natürlich werden die an der betreffenden Anstalt gelehrten Fächer am ehesten Gelegenheit zu spezialdidaktischer Vertiefung bieten. Eventuell schreitet man zu solchen Spezialkursen weiter, also vielleicht zu einer Didaktik des Gewerbes oder des Kunstgewerbes oder dergl. mehr.

Falls unser Publikum vorwiegend aus Lehrern engeren Sinnes besteht, welche ihre enge Fachbildung durch weitere Ausblicke ergänzen wollen, so wird man sich davor hüten müssen, allzuviel Gewicht auf methodologische Einzelheiten zu legen, die jenen wahrscheinlich bereits bis zum Überdruß geläufig sind. Man wird dann etwa mehr die philosophische Erweiterung ihres bisherigen Wissens und Könnens, oder historische Ergänzungen und ähnliches in den Vordergrund stellen. Desgleichen werden andere Variationen je nach anderem Publikum nötig werden.

So weit die systematischen Vorlesungskurse! Die historischen werden immerhin ein größeres Gewicht bekommen dürfen, als solche in unserem Lehrplane der Philosophie bekommen konnten. Eine „Geschichte der Pädagogik“ wird deshalb nicht wie dort mit kürzeren Kursen, sondern vielmehr mit ebenso langen zu rechnen haben, wie es die vorgenannten sind, wird also ebenfalls einen drei- bis vierstündigen Hauptkurs ergeben, und zwar in der Ausdehnung über etwa zwei Semester. Die Verteilung des Gegenstandes auf die beiden Hälften wird noch mehr, als es bei der Geschichte der Philosophie nötig war, die neuere Zeit gegenüber der älteren bevorzugen.

Suchen wir auch hier nach einem sachgemäßen Einschnitte zwischen den beiden Hälften, so geraten wir auf die Zeit, von der an die Kontinuität des neueren Schulwesens am stärksten ist. Die ersten Einrichtungen einer Volksschule in unserem Sinne gehen auf das Ende des 17. Jahrhunderts und auf den Anfang des 18. zurück. Außerdem fallen in diese Zeit die Anläufe zu einer im weiteren Sinne des Wortes so zu nennenden realistischen Unterrichts- und Schulwelt. Diese Anfänge sind teils seit längerem bekannt, teilts erst in jüngster Zeit, namentlich was kaufmännische Schulen betrifft, hervorgezogen worden; wir nennen hier die Forschungen von Bruno Zieger. Es ergibt sich also das Jahr 1700 als Einschnitt zwischen den beiden Hälften jenes Kurses.

Allerdings wird abermals Sorge getragen werden müssen, daß die Pädagogik, von der hier die Geschichte gegeben wird, Pädagogik schlechtweg und nicht etwa nur Gymnasialpädagogik oder bloß Kaufmannspädagogik sei. Wohl aber wird dieser Kurs berechtigt sein, die Hochschulstufen weitesten Sinnes vor den unteren, mittleren und höheren pädagogischen Stufen zu bevorzugen. — War dies eine allgemeine Geschichte der Pädagogik, so wird man sich vorbehalten, an sie je nach Gelegenheit ebenso Spezialitäten anzuschließen, wie an den allgemeinen systematischen Kurs systematische Spezialitäten anzuschließen waren. Man wird also beispielsweise eine „Geschichte der deutschen Pädagogik“ oder vielleicht eine „Geschichte der französischen und engländischen Pädagogik“ oder etwa eine „Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichtes“ oder sonst eine von den hier in so großer Anzahl möglichen historischen Spezialitäten dem Lehrplan einverleiben.

Nun die seminaristischen Kurse! Sie werden mit einer drei- bis vierstündigen Ausdehnung in ähnlicher Weise wie bei der Philosophie eine Behandlung pädagogischer Texte voranstellen. Wenn nur irgendwie möglich, soll man dazu die Urtexte selber wählen, wenn auch mit dem Gebrauche von einer oder mehreren Übersetzungen. Im übrigen wird sich diese „Lektüre und Interpretation pädagogischer Autoren“ in der Auswahl nach den vorhandenen Bedürfnissen richten. Sie mag wiederum zwei Semester in Anspruch nehmen und wird unseres Erachtens am zweckmäßigsten ebenfalls eine Kreuzung mit den beiden Hälften des historischen Hauptkurses einhalten.

Ergänzt können diese Übungen dadurch werden, daß zu selbständigen Arbeiten aus der Geschichte der Pädagogik angeleitet wird, womöglich mit dem Bestreben, daß dabei auf dem hier einzig für selbständige Forschung passenden Gebiete der je nach der Bildungsstätte angewandten Pädagogik auch Neues produziert werde. Scheidet man wiederum Autoren der älteren Zeit von denen der neueren Zeit, so werden

Literaturstücke, die in eine solche angewandte Pädagogik hineingehören, sich begreiflicherweise mehr in der neueren Zeit finden. Die von uns gemeinten hochschulartigen Anstalten gehören ja vorwiegend der sogenannten realistischen Welt an, und deren Pädagogik hat erst seit neuerer Zeit eine reichlichere literarische Vertretung gefunden. Doch ist dies keineswegs ausnahmslos der Fall: beispielsweise liegt über das Studium technischer Fächer manche Erörterung bereits aus dem Altertum vor.

Neben diesen historischen Übungen dürfen „Systematische Übungen zur Pädagogik, insbesondere zur Didaktik“ nicht vernachlässigt werden. Im Gegensatze zu den historischen Übungen des vorigen Doppelkurses mögen hier selbständige Arbeiten aus der Pädagogik als solcher gemacht werden, also namentlich sogenannte Referate über irgend welche pädagogischen Themen, zumal aus der allgemeinen Didaktik, oder je nach Gelegenheit aus einer Spezialdidaktik, abgesehen von dem intimeren Hineinschreiten in die Praxis, das der nächste Kurs vermitteln soll.

Es folgen nämlich nunmehr „Lehrgänge und Lehrproben“ als viertes Glied in der Reihe der seminaristischen Kurse. Den jeweiligen Verhältnissen muß es überlassen bleiben, zu bestimmen, ob sich jene Gänge und Proben mehr auf dem Niveau theoretischer Versuche bewegen oder aber bereits in die Wirklichkeit der Unterrichtspraxis hineingreifen sollen. Beiden Fällen ist die Forderung gemein, Vorbereitungen auf eine Übungslektion auszuarbeiten, schriftlich oder mündlich darzulegen und das so Geleistete nachher zu diskutieren.

Über die Einrichtung eines pädagogischen Seminares kann wieder Analoges gelten wie über die eines philosophischen. Auch hier wird an eine Fachbibliothek des Wichtigsten aus der Pädagogik überhaupt und außerdem wieder an den Versuch einer einzigartigen Spezialsammlung von Literatur aus den uns berührenden Gebieten einer „angewandten Pädagogik“ heranzugehen sein. Die Literatur des technischen und des künstlerischen, des kaufmännischen und des etwa so zu nennenden populären oder polymathischen Bildungswesens muß irgendwo zusammengebracht werden, und unser pädagogisches Seminar wird wohl die beste Stätte dafür sein.

Bei der Langsamkeit, mit der alles Pädagogische vorwärts geht, und die ja in dem jetzt besprochenen Kreise noch kaum verringert ist, werden diese Bedürfnisse vielleicht wiederum von philosophischen Kräften befriedigt werden müssen. Doch auch bei einer späteren selbständigen Vertretung der Pädagogik mag es immerhin vorteilhaft bleiben, unsere beiden Seminare als ein einziges einzurichten, d. i. als ein „Philosophisch-Pädagogisches Seminar“. Ein solches kann entweder in sich oder neben sich noch ein ganz spezielles pädagogisches Seminar haben, nämlich eine Institution zur

praktischen Einführung der betreffenden Kandidaten in die Unterrichtspraxis derjenigen niederen Schulen, die sachlich zu der betreffenden Hochschule oder Bildungsakademie gehören. Es kann also dazu kommen, daß wir abgesehen von jenem allgemeiner wirkenden Doppelseminar noch ein eigenes „Techniklehrer-Seminar“, ein „Kunstlehrer-Seminar“, ein „Handelslehrer-Seminar“ usw. einrichten, wofern wir nur jede solche didaktische Spezialpraxis auf ihre allgemeinwissenschaftliche Grundlage zurückführen.

Werden eine eigene pädagogische Prüfung und eine besondere Prüfungsordnung für eine unserer Bildungsstätten erforderlich, so gilt hier Ähnliches wie bei der Philosophie, nur daß dieses Examen insoferne mehr „praktisch“ sein wird, als vom Examinanden die Bewährung einer Fertigkeit im Unterrichten und vornehmlich in der Unterrichtspraxis der betreffenden Fächer verlangt werden kann.

Soll nun auch ein Lehrplan der Pädagogik für Bildungsfreunde aufgestellt werden, so müssen wir hier noch mehr als bei der Philosophie damit rechnen, daß zahlreiche Spezialkurse nicht von vornherein festgelegt werden können. Es wird also wiederum den jeweiligen Verhältnissen überlassen bleiben, den Plan dadurch zu verändern, daß noch andere, engere Kurse an die Stelle der von uns angegebenen treten oder auch etwa an ihre Seite gestellt werden.

Wir empfehlen nach all dem folgenden Lehrplan der Pädagogik für Bildungsfreunde:

Vorlesungskurse:	Seminaristische Kurse:
I. Semester:	
Einführung in die Pädagogik, drei- bis vierstündig.	Lesung pädagogischer Autoren und historische Übungen aus älterer Zeit, zwei- bis vierstündig.
II. Semester:	
Didaktik, drei- bis vierstündig.	Lesung pädagogischer Autoren und historische Übungen aus neuerer Zeit, zwei- bis vierstündig.
III. Semester:	
Geschichte der Pädagogik bis 1700, drei- bis vierstündig.	Systematische Übungen zur Pädagogik, insbesondere zur Didaktik, zwei- bis vierstündig.
IV. Semester:	
Geschichte der Pädagogik seit 1700, drei- bis vierstündig.	Lehrgänge und Lehrproben, eventuell an einer Übungsschule, mehrstündig.

* * *

Noch einmal muß betont werden, daß alles hier Dargelegte für den nächsten Augenblick so gut wie eine Utopie sein dürfte, schon weil es rein quantitativ sehr hohe Ansprüche stellt. Allein ohne solche Ideale wird sich auch das Reale nicht gut fördern lassen. Je weniger verlangt wird, desto weniger wird bekanntlich geleistet.

Die Verhältnisse werden es anfangs mit sich bringen, daß man häufig einem einzigen Dozenten die Vertretung des Doppelfaches Philosophie und Pädagogik aufbürden muß. Eine solche persönliche Belastung wird wohl nur unter den günstigsten Umständen soweit ertragen werden können, daß dabei unser doppelter Lehrplan vollständig und vollkommen durchzuführen ist. Er sieht insgesamt bis zu 16 Wochenstunden in jedem Semester vor. Es ist dies eine Summe, die in der Verteilung auf sechs Tage: täglich bis zu annähernd drei, in der Verteilung auf vier Tage: täglich bis zu annähernd vier Vortrags- oder Übungsstunden für einen und denselben Dozenten ergibt. Bei hochschulmäßiger Arbeit ist dies außerordentlich viel, und für den Beginn der neuen Einrichtung, namentlich wenn der Dozent sich erst einarbeiten muß, weitaus zu viel. Dazu kommt noch, daß seine Tätigkeit im einzelnen nicht völlig vorausgesehen werden kann, daß er also in jedem Augenblicke Gefahr läuft, vor neuen Problemen zu stehen, die nur mit einer genügenden Muße bewältigt werden können.

Es ist deshalb noch einmal darauf zu achten, daß unser gesamter Lehrplan mehr nur als ein Endpunkt zu gelten hat und auf eine sukzessive Einrichtung angelegt ist, d. h. daß man mit Teilen von ihm beginnen wird.

Als das für die Zukunft Erstrebenswerte muß jedenfalls die Vertretung der beiden Fächer durch zwei Dozenten festgehalten werden, zu welchem Zustande die allmähliche Entfaltung des vorliegenden Lehrplanes in der Hand eines einzigen Dozenten eine Überleitung bilden mag. Dann aber wird man wohl nicht gut tun, die beiden Dozenturen als eine ausschließlich pädagogische und eine ausschließlich philosophische zu sondern. Vielmehr wird man am zweckmäßigsten von zwei Dozenten einen jeden die Gesamtheit der beiden Fächer vertreten lassen; tatsächlich wird ja aller Wahrscheinlichkeit nach der eine die Philosophie, der andere die Pädagogik betonen. Mit der Zeit dürfte freilich auch die Zweizahl, selbst einschließlich eines Fachschulspezialisten, nicht genügen, da schon der große Umfang des philosophischen Gesamtgebietes und die mannigfachen Interessen eines Publikums von Philosophiefreunden zu einem größeren Aufwand antreiben werden.

In ähnlicher Weise erledigen sich die bereits früher angedeuteten Bedenken, ob unsere Vorschläge in ihrer Gesamtheit nicht auch vielleicht die Kräfte der Empfänger überschätzen. Natürlich wird auch darin wenigstens vorerst mit einem teilweisen Aufnehmen des Dargebotenen

zu rechnen sein. Schließlich gilt hier wiederum der alte Satz von dem durch die Befriedigung vermehrten Bedürfnis. Es ist gar nicht abzusehen, um wie vieles vielleicht die tatsächliche Nachfrage über unseren jetzigen Plan eines Angebotes hinausgehen wird.

---

3. Schule und Leben.

Von Direktor Dr. A. Gille (Ems).

'Non scholae, sed vitae' ist eine von jenen oft angeführten sprichwörtlichen Weisheiten, deren tatsächliche Anerkennung im umgekehrten Verhältnis zur Häufigkeit ihrer Erwähnung steht. Höchstens findet sie insofern eine unbewußte Billigung, als sie schon in der Form einen Gegensatz zwischen Schule und Leben aufstellt. In solchem konträren Sinne faßt dieses Verhältnis der Jüngling auf, der voll Überdruß seine Schulbücher in die Ecke wirft, um im Kampfe mit den Wogen des Lebensmeeres seine Kräfte zu erproben; in solchem Sinne auch die Mehrzahl der Eltern, deren Söhne auf der Schulbank keine Lorbeeren ernten. Tröstend halten sie sich und wohl gar ihren Kindern die Beispiele von Männern vor, die, keine Helden in dem Ringen der Schule, ihren Weg durch das Leben erfolgreich zurücklegten oder sich sogar zu Führern ihrer Zeit emporzuschwingen verstanden.

Gegenüber derartigen scheinbar unumstößlichen Beweisen aus der Erfahrung heraus haben die Verteidiger der Schule einen um so schwereren Stand, als sie in ihren Ansichten weit auseinander gehen und sich zum Teil scharf bekämpfen. Ist doch in der Tat der Standpunkt jenes Professors der alten Schule, der dem Vater riet, seinen Sohn doch ja noch die Tertia besuchen zu lassen, denn die griechischen anomalen Verben würden ihm einen Gewinn fürs Leben bringen, himmelweit verschieden von der Ansicht der Anhänger der neuen deutschen Schule, die eine „formale Bildung" überhaupt nicht anerkennen und in Deutsch und Naturwissenschaften die Hauptpfeiler des Unterrichts erblicken. Daneben gehen denn innerhalb der Schule andere Strömungen, die den nivellierenden Zwang für den größten Fehler unserer Erziehung halten und die nach dem Goetheschen Spruch

Höchstes Glück der Erdenkinder
Ist doch die Persönlichkeit

mehr Berücksichtigung der Individualität, mehr Persönlichkeitsbildung verlangen und damit eine Forderung erneuern, die schon die Philanthropinisten erhoben und teilweise in ihren Erziehungsanstalten wie Schnepfental u. a. auch durchgeführt hatten.

Die Gründe für das nicht hinweg zu leugnende Auseinandergehen von Schule und Leben sind verschiedener Art. Dort wird es sich am wenigsten offenbaren, wo der Faden der Beschäftigung beim Verlassen der Schule sich ruhig weiterspinnt, wie es dann geschieht, wenn ein in den Hauptfächern tüchtiger Gymnasiast zum Studium der Philologie oder Theologie übergeht, oder wenn ein befähigter Oberrealschüler Mathematik oder Naturwissenschaften studiert. Solche glatt verlaufenden Fälle sind aber leider in der Minderzahl. Wie oft weisen Tradition oder vorgefaßte Meinung einen Schüler ohne Berücksichtigung seiner psychischen Eigenart einer für ihn nicht passenden Schule zu! Da quält sich der junge Liebig, der später als Professor den Kranz der Unsterblichkeit um seinen Namen flechten soll, auf dem Gymnasium ab und muß betrübliche Diagnosen für seine Lebensaussichten über sich ergehen lassen, weil sein Interesse und damit sein Verstand und Gedächtnis nicht minder wie sein Gefühl und seine Phantasie auf das Reale, das Tatsächliche und Anschauliche gerichtet sind. Ähnlich könnte es natürlich dem Realschüler ergehen, der mit weltabgewandten Sinnen vor allem den historischen Zusammenhang der Dinge und den Geist vergangener Zeiten zu erforschen strebt. Nicht allen ergeht es so wie dem jungen Liebig, daß das Leben den Fehler der Erziehung wieder gut macht und dem Geiste die richtige Bahn seiner Wirksamkeit weist. Weit häufiger ist vielmehr der Fall, daß Standesvorurteile, beschränkter Kastengeist oder andere subjektive Gesichtspunkte den Schüler ohne Rücksicht auf Anlagen oder Neigungen auf eine verkehrte Bahn werfen. Da muß der junge Mann, dessen Intellekt und Phantasie auf das Anschauliche und sinnlich Faßbare gerichtet ist, der leicht begreift, was er begreifen kann, aber sich nur schwer zu Abstraktionen emporschwingt, notgedrungen zur Jurisprudenz übergehen, vielleicht weil die ehrgeizige Mutter oder der praktisch gesinnte Vater ihn dazu drängen. Wie oft rächt ein verfehltes Menschenleben, das in den Bahnen des Naturgelehrten, des Arztes oder auch Künstlers voll ausgereift wäre, allzu bitter diesen Fehler der wichtigsten Wahl. Die Ursache der bösen Folgen sucht natürlich auch jetzt niemand bei sich, sondern schiebt sie dem beliebten Sündenbock, der Schule, zu. Glücklich unter diesen Unglücklichen sind die zu preisen, bei denen Wollen und Können stark genug sind, daß sie die immer wieder emporwuchernde Neigung soweit zähmen, daß sie ihr im Leben neben dem häuslichen Gemüsegarten ein Luxusplätzchen einzuräumen verstehen, oft verborgen vor den Augen der Menschen, wo sie die Feierstunden des Lebens zuzubringen pflegen.

Vielleicht noch häufiger als nach der Seite des Denkens und Fühlens kommen solche Irrungen nach der Seite des Wollens vor, dem eigentlich treibenden und bestimmenden Motiv des Lebens. So manchen hat schon

die auf der Schule eingesogene Liebe zu wissenschaftlicher Arbeit zum Studium geführt, der dann, wenn ihn die Not des Lebens zur Wahl eines Berufes zwang und in die Enge der Beamtenlaufbahn hineinpreßte, die Stunde jenes ersten Entschlusses verwünschte, weil er die Flügel der Tatenlust beschnitt und das Feuer des forschungslustigen Geistes dämpfte. Aber auch für das Umgekehrte gibt es genug Beispiele von Männern, denen der Zwang und die Regel der Schule ein Greuel war, so daß sie vielleicht sogar aus ihrem Kreise ausgeschlossen werden mußten, und die später die Gewalt der Zeiten zu Helden und Führern berief. Zu ihnen gehört unter vielen andern der Held von Khartum, Charles George Gordon, wie man überhaupt, entsprechend dem Zuge der englischen Nationalerziehung, derartige Typen in England häufiger finden wird als anderwärts.

Freilich pflegt die Eigenart des Willens sich zeitiger und schärfer auszuprägen als die der sonstigen psychischen Eigentümlichkeiten und nicht am wenigsten außerhalb der Schulstube, in der freien Betätigung des Spiels, so daß der beobachtende Erzieher hier leichter vor zu argen Fehlgriffen in der Wahl des Berufs warnen kann. Zudem läßt sich gerade der Wille durch Erziehung beeinflussen, allerdings nicht durch die schönsten Lehren und Sprüche der Lebensweisheit, auch wenn sie 100mal nach den Rezepten einer älteren Pädagogik abgeschrieben werden, sondern durch Vorbild und Gewöhnung. Gewöhnung allerdings setzt Zwang voraus, manchmal sogar Härte — und das ist wieder ein Grund mehr, welcher der Schule Gegner verschafft. Gerade heute scharen sich diese Gegner unter dem Banner einer unverstandenen Individualität oder einer übertriebenen Humanität, um gegen die beste Wehr der Schule und insbesondere der deutschen Schule Sturm zu laufen. Und eine oft kleinliche, oft unselbständige Presse ist nur zu gern bereit, diesem Zuge Vorschub zu leisten. Demgegenüber gilt es, den Grundpfeiler der Schule nur um so fester zu gründen, auf daß dem geistigen Organismus sein wichtigster Bestandteil, das Eisen des Willens, nicht fehle. Denn wie man mit Recht gesagt hat, daß Preußen mit groß geworden ist durch Kants kategorischen Imperativ der Pflicht, so werden wir eine Überlegenheit auf allen kulturellen Gebieten, dem der Wissenschaft und Kunst nicht minder wie des Handels oder der Industrie, nur erringen und erhalten, wenn wir früher aufzustehen und fleißiger zu arbeiten gelernt haben als die andern Nationen. Über dem Ausspruche von Fr. A. Wolff: „Habe Geist und wisse Geist zu wecken!“ steht die Forderung: „Habe Kraft und wisse Kraft zu wecken!“ Von diesem Standpunkt aus läßt sich auch manches zugunsten der vielgeschmähten Examina vorbringen: zeigen sie doch jedenfalls, daß der mit Erfolg Geprüfte imstande gewesen ist, seine geistigen Kräfte zu

gegebener Zeit auf ein bestimmtes Ziel zu konzentrieren. Und ist damit nicht eine gewisse Bürgschaft für die Zukunft gegeben? —

Aus allem geht wohl genügend hervor, wie wichtig eine eingehende psychologische Beobachtung des werdenden Menschen nach seinem Denken, Fühlen und Wollen ist. Bei dem engen Zusammenhange dieser Gebiete untereinander kann man leicht aus einem in das andere schauen. Was das Gedächtnis am besten zusammenhält, was die Phantasie am lebhaftesten im Wachen wie im Träumen beschäftigt, das pflegt auch das Fühlen und Wollen am meisten zu erregen. Wo Gefühl und Interesse ist, da schlägt das Gedächtnis leicht und tief Wurzel, da verbindet das Denken vielfach die reichlich vorhandenen Vorstellungsmassen, und da schafft auch die Phantasie schöpferisch ihre Bilder. Hier liegt vor der Schule noch ein weites dankenswertes und fast noch unbebautes Feld psychologischer Beobachtung, für das sich Material in Fülle bietet. Die Naturwissenschaften und die Mathematik nach ihrer geometrisch-anschaulichen Richtung enthüllen die Fähigkeit des sachlichen, an das Sichtbare anknüpfenden Denkens, das am liebsten das Tatsächliche, das Reale beobachtet und daran seine Schlüsse knüpft. Die Spaltung der Mathematik in eine geometrische und eine arithmetische Seite ist in der Tat psychologisch so fest begründet, daß man nicht ohne weiteres von einer mathematischen Beanlagung als solcher reden darf. Das Studium der Sprachen weist auf den Geist hin, der am besten in und an Worten denkt. So verbreitet gerade diese Erscheinungsform der Vernunft ist, und so sehr sie durch die herrschenden Einrichtungen in Schule und Leben unterstützt wird, ist sie bei weitem nicht die einzige. Neben der zuerst erwähnten Art der Intelligenz kommt noch die vorzugsweise in Bildern schaffende in Betracht und das auf abstrakte Begriffe gerichtete Denken. Jenes, das wichtigste Arbeitsmittel des Künstlers, wird sich auch hauptsächlich in der literarischen und allgemein künstlerischen Seite des Unterrichts offenbaren, während dieses in der arithmetischen Seite der Mathematik, in der Religion und der Philosophie seine Triumphe feiern wird.

So sehr die letzte Art des Denkens allem frischen schaffenden Leben abgewandt zu sein scheint, — erinnert sie doch unwillkürlich an das Wort von der grauen Theorie in ihrem Gegensatze zu des Lebens goldnem Baum — so wichtig bleibt sie doch für jede tiefere Auffassung der Lebensprobleme und damit für die Aufgabe der höheren Schule. Keinen, der einmal zu selbständigem Nachdenken über das Wesen der Natur und Menschenwelt erweckt ist, lassen die Fragen nach der Wahrheit unsrer Vorstellungen, nach dem Verhältnis zwischen Geist und Körper, Seele und Leib, nach Gott, Freiheit und Unsterblichkeit je wieder los. Soll der Mensch nicht

halt- und kritiklos irgend welchen blendenden oder vielgepriesenen Weltanschauungen anheimfallen, so muß ihm schon die Schule eine feste Stütze gegeben haben, den Standpunkt, von dem aus er die Philosophieen des Tages scheiden und werten kann. Manches Unheil, das die Ideen eines Schopenhauer oder Nietzsche angerichtet haben, hätte vielleicht mit Hilfe der Schule vermieden werden können!

Daß freilich die Philosophie als besonderes neues Fach in den schon recht gefüllten Schulranzen gepackt werde, dagegen sprechen gewichtige Gründe. Wirksamer ist es doch wohl, wenn die einzelnen Vertreter der eingeführten Schulwissenschaften, Philologen und Theologen nicht minder wie Mathematiker und Naturwissenschaftler, ihre Lehren bis zu den letzten philosophischen Gründen hin verfolgen und so die Quellen unseres Wissens und die Grenzen unsrer Erkenntnis aufdecken. An letzter Stelle führt jedes Wissen an den großen Abgrund, über den kein Steg hinüberführt als der des Glaubens:

> Studiere nur und raste nie,
> Du kommst nicht weit mit deinen Schlüssen:
> Das ist das Ende der Philosophie,
> Zu wissen, daß wir glauben müssen.

Dies Wort von Geibel ist wahr, aber es ist einseitig — und falsch wäre der naheliegende Schluß, daß man folglich mit dem Denken gar nicht erst anzufangen brauche.

Je größer das Interesse und die Arbeit ist, welche die Universität der philosophischen und insbesondere psychologischen Ausbildung der Studenten widmet, um so weiter wird diese Betrachtungsweise auch in die Schule dringen, und um so mehr wird die geschärfte Beobachtung der Schülerseele es ermöglichen, den Eltern Fingerzeige und Winke für die Wahl eines künftigen Lebensberufes zu geben.

Noch in einem andern Sinne kann man von innigen Berührungen zwischen Schule und Leben reden. Rastlos entwickelt sich die Geschichte weiter; sie ändert äußere und innere Verhältnisse, Anschauungen und Sitten. Immer gebieterischer pochen die Neuerungen auch an die Pforten der Schule, und wenn sie nicht hereingelassen oder mit Erfolg bekämpft werden, wird der Riß zwischen beiden immer tiefer und breiter. Dieser Gefahr der Entfremdung sind die realistischen Anstalten um so weniger ausgesetzt, je unmittelbarer sie zum Verständnis des umgebenden Lebens zu führen suchen. Daß z. B. die Didaktik der neueren Sprachen die Forderung erhoben hat, auch das alltägliche Sprechen zu lehren und in das moderne Leben der fremden Kulturvölker einzuführen, ist durchaus berechtigt, wofern nur daneben das wertvollere Ziel nicht vernachlässigt wird: das geistige Leben, wie es sich in Sprache und Literatur offenbart, zu verstehen.

Mehr noch als durch Belehrung und Wissen läßt sich durch die innere Schuleinrichtung- und Verfassung eine gewisse Parallelität mit dem wirklichen Leben herstellen; liegt doch gerade in ihrer sozialen Gestaltung ihr Vorzug vor aller privaten Erziehung. Das Zusammenleben mit so vielen zum Teil gleichberechtigten, zum Teil höher stehenden Knaben zeigt dem Schüler die Schranken seiner Individualität und damit zugleich das Entstehen wie die notwendige Herrschaft von Recht, Gesetz und Moral. Ein berühmter Pädagoge des 16. Jahrhunderts, Valentin Friedland genannt Trotzendorf, hatte im Geiste seiner Zeit die Folgerung aus diesem Gedanken soweit gezogen, daß er in seiner Schule zu Goldberg die Einrichtung der römischen Republik mit Senatoren, Quästoren, Zensoren unter seinen Schülern vollständig nachbildete und z. B. Vergehen der Schüler vor ein Forum zog, bei dem die Kameraden Richter und Verteidiger waren. Gewiß kein übler Plan, zu dessen Ausführung unserer hastenden Zeit mit ihren übervollen Lehrplänen vor allem die Muße fehlt. Zwar wird eine vernünftige Schulpädagogik innerhalb der Klassen möglichst viele Ämter und Pöstchen schaffen und sie unter die Schüler verteilen, um sie auch so an gewissenhafte soziale Pflichterfüllung zu gewöhnen; indessen fehlt doch diesen sonst segensreichen Einrichtungen das Moment der Betätigung des eigenen Schaffenstriebes. Wichtiger sind insofern die auf dem Boden des modernen Geselligkeitstriebes entstandenen Gesellschaften von Schülern in Form von Ruder- und Turnvereinen, von stenographischen, literarischen u. a. Kränzchen. Bei richtiger Leitung und Pflege werden sie nicht bloß dem unseligen Verbindungswesen den Boden entziehen, sondern zugleich den Jüngling auf höhere Ziele hinweisen und ihm die Formen des Zusammenlebens, die Notwendigkeit freiwilliger Unterordnung unter Gesetze und Vorgesetzte trefflicher als Worte lehren. Es wird hierbei freilich sehr viel auf die Persönlichkeit der Leitenden und auf deren Interessen ankommen, denn der Lehrer muß, soll anders nicht der Haupterfolg wieder vernichtet werden, beobachtend und höchstens Winke gebend im Hintergrund bleiben.

Als eine Art Brücke zwischen Schule und Öffentlichkeit lassen sich die Jahresberichte der höheren Lehranstalten auffassen. Wenn man aus dem Umstande, daß diese Brücke von drüben her wenig betreten wird, die Folgerung zieht, sie sei ganz abzubrechen, so geht man damit zu weit. Es wäre in der Tat verkehrt, eine Einrichtung zu zerstören, die der Schule bessere Fühlung mit dem Leben ermöglicht und die vielleicht nur ausgestaltet zu werden braucht, um recht heilsam zu wirken.

Eine direkte Berührung zwischen Schule und Leben, allerdings mehr durch die Hintertür, da sie verschiedentlich eingeschränkt und verboten ist, obwohl sie des Segens für das Haus nicht ganz ermangelt, ist die durch

die häuslichen Arbeiten des Schülers hervorgerufene wissenschaftliche Tätigkeit der Familienglieder. Da vertieft sich die Mutter im Schweiße ihres Angesichts in die Geographie von Japan und China, als ob sie eine Arbeit für den russischen Generalstab zu machen hätte; die Schwester konjugiert mit dem Bruder-Sextaner „lieben“ auf französisch oder lateinisch und der Vater-Ingenieur wiederholt an den Aufgaben des Sohnes die Kongruenz- und Ähnlichkeitssätze. Nirgends aber pflegt die Inanspruchnahme verwandtschaftlicher Hilfe stärker zu sein als beim deutschen Aufsatze. Von der Großmutter bis zur jüngsten Schwester werden alle geistigen Kräfte für diese Staats- und Hauptaktion mobil gemacht, und der Lehrer des Deutschen wirft manchen ungeahnten Blick in die Psychologie der Familie. Unverkennbar war z. B. der weibliche Einfluß, den die Korrektur auch treffend hervorhob, im Aufsatz jenes Tertianers, der Uhlands schönes Gedicht vom blinden König zu behandeln hatte und der mit ethischer Entrüstung das Verhalten der Königstochter tadelte: „Warum geht sie auch allein ohne männliche Begleitung am Strande des Meeres spazieren?“

Neben dieser mehr versteckten Wirksamkeit geht eine andere in breiter Öffentlichkeit und im Prunk des Festes auftretende nebenher: An die Stelle der mit Recht verschwundenen öffentlichen Prüfungen sind die Feste der Schule an nationalen Gedenktagen oder an wichtigen Marksteinen ihrer eigenen Geschichte getreten, und diese haben sich unter erfreulicher Teilnahme der Außenwelt zu kräftigem Leben entwickelt. Gerade die erste Art der vaterländischen Feiern kann man als das eigentliche Gebiet, ja fast als ein Vorrecht der Schule betrachten. Wenn sie lebendig gestaltet werden, wenn Reden, Gesänge und Deklamationen sich alle inhaltlich um einen leitenden Gedanken oder ein Bild gruppieren, wenn sie statt chauvinistischer Phrase die Klarheit und die Wärme der Überzeugung bringen, die auch den Tadel des Verkehrten nicht scheut, so wird sich ihnen die Wirkung nicht absprechen lassen. Jedenfalls gibt es Fälle, wo die politische Atmosphäre des Elternhauses durch solche Feiern in nationalem Sinne beeinflußt worden ist. Mit anderm Zwecke werden andere Feste, wie z. B. die bei Schluß des Schuljahres oder bei Entlassung von Lehrern oder Abiturienten veranstalteten, eine andere Anordnung zeigen, die deshalb nicht des einheitlichen Charakters zu entbehren braucht. Gerade sie können einen Blick gewähren in die vom Glanz der Kunst verklärte Seite des Schullebens. So mag von der Jugend und dem Idealismus der Schule ein Hauch in Haus und Leben hineinwehen, ein Hauch jener Poesie, die „um die gemeine Deutlichkeit der Dinge den goldnen Duft der Morgenröte webt“ und die man an den Stätten, die in erster Linie zu ihrer Pflege berufen sind, jetzt oft so schmerzlich vermißt. —

4. Neue Vorschläge zur Gestaltung der Cäsarlektüre auf der Tertia der Gymnasien.

Von Oberlehrer Dr. Richard Berndt (Lyck).

Die Lektüre antiker Autoren auf den mittleren und oberen Klassen der höheren Lehranstalten muß, soll sie ihren höchsten erzieherischen Zweck, den der harmonischen Bildung der Schüler zu wahrer Humanität durch möglichst umfassende Förderung ihrer geistigen wie sittlichen Kräfte, erfüllen, vornehmlich von zwei Gesichtspunkten beherrscht werden: sie muß

1. die logisch-grammatisch-formale Schulung des Geistes vervollständigen, am besten auf dem Wege des induktiven Verfahrens, indem die in der Grammatik zu lernenden Regeln den Schülern gleichsam in ihrer Anwendung vor Augen geführt und gegebenenfalls näher erläutert, eventuell auch durch schriftliche Übungen und Wiederholungen zu ihrem geistigen Besitztum werden, und

2. mit der Geschichte und Kultur, dem Leben und der Denkweise der antiken Völker, Griechen und Römer, soweit diese Wissenszweige der Fassungsgabe und dem Standpunkte der jeweiligen Unterrichtsstufe zugänglich sind, bekannt machen.

Die ungleich wichtigere Aufgabe, die der Schriftstellerlektüre nicht allein der Klassiker, sondern auch moderner Autoren in obigen Forderungen gestellt werden, ist unstreitig die zweite.

Wenn ich es daher im folgenden unternehme, die Quelle einer Reihe welthistorischer, ihre Wirkungen bis in die Neuzeit erstreckender Ereignisse, Cäsars Kommentarien über den Gallischen Krieg, bezüglich ihrer Verwertung für den Unterricht in großen Zügen zu behandeln, so soll zunächst die grammatische Seite als die weniger wichtige außer Betracht bleiben; die folgenden Ausführungen beschränken sich auf die historisch-antiquarische Behandlung des Autors mit besonderer Berücksichtigung der für die einzelnen Klassen zu treffenden Auswahl der Pensen.

Es hieße Eulen nach Athen tragen, sollte der Nachweis, daß die Kommentarien des großen Römers, des summus auctorum divus Julius, wie ihn Tacitus, der Begründer der Historia Augusta nennt, mit Recht als Schullektüre dienen, von neuem in längeren Ausführungen erbracht werden. Obgleich bisweilen dagegen Einwände erhoben sind, z. B. von seiten gewisser Realschulmänner mit der törichten Begründung, daß die Cäsarlektüre vom nationalen Standpunkte zu verwerfen sei, mehrfach auch von militärischer Seite mit dem einer gewissen Berechtigung nicht entbehrenden Hinweise,

daß die Werke Cäsars als die Hinterlassenschaft eines der größten Kriegsmeister aller Länder nur der reife, in den Kriegswissenschaften erfahrene Mann verstehen und zu würdigen vermag[1], so ist doch unter den Theoretikern wie den praktischen Schulmännern kein Zweifel, daß er in die Schule gehöre, und fast allgemein, auch durch die neuen preußischen Lehrpläne von 1901, wird ihm in den deutschen Gymnasien sein Platz in der Tertia angewiesen.

Und mit Recht: bildet die UIII doch einen wichtigen Abschnitt im Bau und Gefüge der höheren Lehranstalten. Hier kommen außer der Person des Lehrers als erster Autorität jetzt auch die Sachautoritäten, die objektiven Mächte stärker zur Geltung, die religiöse (vertreten durch den Religionsunterricht), die vaterländische (Deutsch und Geschichte) und endlich die Autorität der nunmehr ernstlich beginnenden wissenschaftlichen Arbeit. Für diese Aufgabe aber ist kein Unterricht geeigneter und zugleich lohnender als der lateinische und als sein Mittelpunkt die Lektüre der Kommentarien Cäsars. Hier lernt der Schüler eine Quelle über wichtige Abschnitte der Geschichte kennen, von einer Persönlichkeit verfaßt, die selbst Geschichte gemacht, die den Gang der Welthistorie auf Jahrhunderte hinaus bestimmt und der höchsten irdischen Machtvollkommenheit bis auf den heutigen Tag den Namen und damit den Stempel ihres Geistes verliehen hat.

Ist nun aber die Herausarbeitung von Geschehnissen aus der Quelle als erste Vorbedingung historischer Erkenntnis schon an und für sich ein erzieherisches Mittel zu wissenschaftlicher Tätigkeit und dadurch allein schon der didaktische Wert der Cäsarlektüre gesichert, so kommen andere wichtige Gründe hinzu, die diesen Schriftsteller gerade für die Tertien in besonderem Maße geeignet erscheinen lassen. Dahin gehören der klare, einfache und durchsichtige Stil und Satzbau, dem sich mit diesen Vorzügen nur der ciceronianische an die Seite stellen läßt, die unmittelbare Frische der auf Autopsie beruhenden Berichte, die alles überstrahlende Persönlichkeit eines der größten Feldherrn aller Zeiten, die weltgeschichtliche Bedeutung der Romanisierung Galliens, das ohne das geniale Organisationstalent Cäsars und der Römer heute vielleicht Besitz der Germanen wäre, die vielfachen Beziehungen der Kelten zu unseren Vorfahren, die sich in den steten Beziehungen unseres Vaterlandes zu Frankreich als dem Erbfeinde bis in die neueste Zeit fortgesetzt haben, die Schilderung der ersten Anfänge der Völkerwanderung, der Gegensatz römischer Kultur und germanischer Kraft, den näher darzulegen die Geschichte der folgenden Jahrhunderte und damit gerade der Geschichtsunterricht der III immer wieder Gelegenheit bietet,

1) Siehe Jaehns, Beihefte zum Militär-Wochenblatt 1883 Heft 7.

alles Momente, die ein nationales Interesse wirksam zur Geltung bringen. Gerade durch die Lektüre der cäsarischen Memoiren kann also auch ein tieferes geschichtliches Verständnis in hervorragendem Maße in den Schülern geweckt werden.

1. Auswahl und Verteilung der Pensen.

Wieviel nun von Cäsars Gallischem Krieg zu lesen und wie der Stoff auf die beiden Jahrgänge der Tertia zu verteilen sei, ist eine Frage, die die Wahrheit des alten Spruches 'tot capita tot sensus' von neuem bestätigt. Die preußischen Lehrpläne von 1901 bestimmen als Lektüre der UIII Buch I—IV, der OIII Buch V—VIII, sie wünschen also offenbar, daß möglichst das ganze Werk gelesen oder wenigstens doch als solches von den Schülern erfaßt werde. Über die Reihenfolge selbst werden Anweisungen nicht gegeben, sie ist also offenbar in das Belieben des einsichtigen, mit dem Inhalte vertrauten Lehrers gestellt, wie dies überhaupt dem Geiste der neuen Lehrpläne entspricht, der persönlichen Auffassung des Lehrers möglichst weiten Spielraum zu lassen, vor allem auch in der künstlerischen Behandlung und Anordnung des Stoffes, die ebenso wichtig, aber auch ebenso schwierig ist wie die eigentliche Aufgabe jeder Erziehung, die künstlerische Erfassung der Kindesseele und die Einwirkung auf sie in der Richtung des Wahren, Guten und Schönen.

Aus der Fülle der gemachten Vorschläge mögen die drei folgenden exempli gratia kurz erörtert werden:

I. W. Fries[1] weist Buch I—III der UIII, Buch IV—VII der OIII zu. Der Gang der Erzählung soll möglichst wenig gestört, das Wichtige herausgehoben, über minder Wichtiges rasch hinweggegangen, aber doch das ganze Werk mit wenigen Auslassungen[2] bewältigt und als Ganzes be-

---

1) Lehrproben und Lehrgänge, Heft 34 (Febr. 1893), S. 6.

2) Welche Abschnitte einer kürzeren Besprechung bedürfen, oder auch fortgelassen werden können, geht aus dem Kanon hervor, den Fries (Lehrproben und Lehrgänge, Heft 37, November 1893, S. 66) für diejenigen Anstalten aufstellt, die nur eine kombinierte Tertia besitzen; derselbe möge hier, weil er für die späteren Ausführungen von Wichtigkeit ist, wiederholt werden; die Auswahl würde etwa folgende sein:

lib. I c. 1 Ethnographische und geographische Beschreibung des Landes.
c. 2—12, c. 15, c. 21—29 Krieg gegen die Helvetier.
c. 30—54 Krieg gegen Ariovist.
lib. II c. 15,3—28 Kampf mit den Nerviern.
lib. III c. 1—19 Alpen- und Seekrieg.
c. 20—27 Unterwerfung Aquitaniens.
lib. IV c. 1—19 Zug gegen die Usipeter und Tenkterer, erster Rheinübergang.

trachtet werden. Sind diese Gesichtspunkte maßgebend, so beginnt man naturgemäß mit dem Anfang, die Einwände dagegen erscheinen Fries nicht stichhaltig: das erste Buch gibt die Schilderung des Schauplatzes im allgemeinen und die Grundlage der späteren Ereignisse; sprachlich-formale Gründe aber, die besonders gegen die zweite Hälfte erhoben sind, sprechen nicht, wie man vielfach glaubt, gegen die Beibehaltung des natürlichen Ganges der Erzählung. Außerdem hat der Lehrer die Pflicht gerade bei der Einführung in einen neuen Autor besondere Hilfen zu bieten, vor allem mit den Schülern gemeinsam zu präparieren, bis sie sich an die Sprachformen gewöhnt haben und bestimmte Übersetzungswendungen ein für allemal festgestellt sind. Es ist deshalb dankbar zu begrüßen, daß der gedruckte Lehrplan (sc. von 1892) keine speziellen Vorschriften gibt, es also den Anstalten, welche bei der Cäsarlektüre allgemein sachliche Gesichtspunkte festhalten, freiläßt, nach den obigen Vorschriften zu verfahren.

II. Den von Schiller in seinem „Handbuch der Pädagogik“ für die Cäsarlektüre aufgestellten Normen folgend hebt Hueter[1] für U III im engsten Anschluß an den Geschichtsunterricht dieser Klasse das heraus, was sich auf die Sitten unserer Vorfahren bezieht, um dann auf die Anfänge der Völkerwanderung überzugehen. Sein Plan für U III gliedert sich also folgendermaßen:

1. Tertial: lib. VI c. 21—28 Die Sitten der Germanen.
   „ VI c. 11—20 Die Sitten der Gallier zum Vergleich mit jenen.
   „ I c. 1 Schauplatz der folgenden Ereignisse.
   „ I c. 30—54 Die Bewährung der Sitten unserer Vorfahren im Kriege und die Anfänge der Völkerwanderung.
2. Tertial: Ovid (nach den Vorschriften der Lehrpläne von 1882).
3. Tertial: lib. II Beginn der eigentlichen gallischen Kriege mit dem Aufstande der Belgier.

Diese an lib. III—VII zum Abschluß zu bringen und zugleich ein historisch-geographisch-ethnographisches Bild jener Epoche den Schülern vorzuführen weist Hueter der O III als Aufgabe zu.

---

lib. IV c. 20—36 Erster Zug nach Britannien.
lib. V c. 8—23 Zweiter Zug nach Britannien.
„ V c. 24—52 Krieg gegen Ambiorix.
lib. VI c. 9—28 Zweiter Rheinübergang. Sitten der Germanen und Gallier.
lib. VII c. 36—53 Gergovia.
„ VII c. 68—90 Alesia.

1) Progr. Gießen 1889.

III. Den Grundsatz eines planmäßigen Neben- und Nacheinander zugleich mit Berücksichtigung der sprachlich-grammatischen Schulung verfolgt Dettweilers Plan.[1] Sein Ziel ist ein doppeltes Überschauen des ganzen Inhalts, indem er vom Heimatlichen ausgehend und eben dahin zurückkehrend nach den großen Gesichtspunkten der einzelnen Völkergruppen unter Berücksichtigung der Chronologie der Ereignisse folgende Reihenfolge und Auswahl empfiehlt:

U III: Berührung der Römer mit den Germanen und Britanniern.

lib. I c. 30 bis Schluß. Cäsars Sieg über die Germanen unter Ariovist.
„ IV c. 1—19 Sieg über die Usipeter und Tenkterer und erster Rheinübergang.
„ IV c. 20—36 Erste Heerfahrt nach Britannien oder
„ V c. 1—23 Zweite Heerfahrt dahin. Hier tritt mehr eine heldenhafte Persönlichkeit (Cassivellaunus) hervor.
„ VI c. 9. 10 und $29_{,1-3}$ Zweiter Rheinübergang.
„ VI c. 11—20 Die politischen und sozialen Zustände in Gallien.
„ VI c. 21—28 Germanien und seine Bewohner.

O III: Freiheitskämpfe der Gallier.

lib. I c. 1—29 Gallien. Die Wanderung der Helvetier und ihre Niederwerfung.
„ II Die Unterwerfung der Belgier; Cäsar in der Defensive.
„ III c. 1—6 Kämpfe mit den Alpenvölkern.
„ III c. 7—19 Besiegung der Seestaaten.
„ V c. 24 bis Schluß. Aufstand der Eburonen, Nervier, Treverer (Ambiorix, Indutiomarus).
„ VI c. 1—8 Züge gegen mehrere Stämme, besonders die Menapier und Treverer.
„ VII Aufstand des Vercingetorix mit einigen Auslassungen, jedenfalls aber c. 36 bis Schluß: Die Kämpfe um Gergovia (höchste Gefahr) und Alesia (höchster Triumph).

Kritik und Ergebnis.

Jeder der eben besprochenen Vorschläge hat seine Vorzüge und Nachteile. Einfach, klar und natürlich ist der Vorschlag von W. Fries. Der konservativen Methode huldigend, will er das ganze Werk gelesen sehen, und zwar in der natürlichen Reihenfolge Buch I—III in U III, das übrige in O III. So sehr jedoch dieses Verfahren vom Standpunkte des wissenschaftlichen Cäsarforschers zu empfehlen, ja hier sogar das einzig richtige

1) In Baumeisters Handbuch der Erziehungs- u. Unterrichtslehre 3. III S. 139 f.

ist, so wenig empfiehlt es sich m. E. für die Schule. Denn darin sind, wie Dettweiler mit Recht bemerkt, jedenfalls alle denkenden Pädagogen einig, daß man nicht planlos, nach schlechter, alter Manier mit c. 1 beginnen und nun das Maß des zu Lesenden dem wechselnden Schülermaterial und Schulschluß überlassen darf. Denn das heißt tatsächlich es dem Zufall überlassen, ob die besten Teile Cäsars — wie jeder Schriftsteller hat er auch Minderwertiges — nun nicht gerade ungelesen bleiben. Man darf auch nicht übersehen, welch einen wichtigen Faktor gerade in der neueren Didaktik die sogenannte Konzentration spielt, der zufolge Zusammengehöriges, ohne zu künsteln, in kleineren Gruppen zusammengefaßt, untergeordnete und weniger wichtige Teile ausgeschieden und so Kraft und Zeit gespart und trotz alledem eine gründliche Behandlung und ein Durchblick durch das Ganze erzielt werden soll und kann. Ein solches, nach inhaltlichen Einheiten geordnetes stückweises Lesen, fährt Dettweiler weiter fort, bedeutet „kein Zerreißen der Lektüre, sondern gehört, wenn dadurch das Verständnis des Ganzen erleichtert wird, unter die allergewöhnlichsten Formen didaktischer Technik". Übrigens scheint auch Fries seinen Vorschlag nicht zum Gegenstande eines Prinzipienstreites machen zu wollen, da er ja die Freiheiten, welche die Lehrpläne einer Cäsarlektüre nach allgemein sachlichen Gesichtspunkten läßt, mit Freuden begrüßt, ja a. a. O. S. 8 für die O III und U II der Realgymnasien selbst einen derartigen, durchaus billigenswerten und wohldurchdachten Plan aufstellt. Jedenfalls werden wir Dettweiler darin zustimmen können, daß für die Tertia eine Cäsarlektüre, die inhaltlich nach geographisch-ethnographischen Gesichtspunkten lesebuchartig geordnet ist, der methodisch einzig und allein richtige Weg sein dürfte, den Schülern den Stoff interessant zu machen und auch leichter zum Verständnis zu bringen. Sehr gut macht Dettweiler auch darauf aufmerksam, daß das Memoirenartige des Werkes ein solches Verfahren doppelt rechtfertige.

Freilich wird man nicht die unter Schillers Auspizien aufgestellten Grundsätze Hueters, die sich dieser Forderung anschließen, in allen Einzelheiten annehmbar finden können. Sein Plan schließt sich bekanntlich eng an den Unterricht in der deutschen Geschichte an, der auf den preußischen Gymnasien in U III beginnt. Läßt man nun den Schüler im Anschluß an den Geschichtsunterricht an lib. VI, c. 21—33 die Sitten der Germanen kennen lernen und zeigt ihnen dann an lib. I c. 30—54 außer ihrer Bewährung im Kriege die Anfänge der Völkerwanderung, so wird der Geschichtsunterricht, weil er schneller vorschreiten muß, kaum eine Unterstützung an der ersten Cäsarlektüre finden. Damit fällt bereits die Grundlage der Hueterschen Idee; es ist hier eben, wie Fries a. a. O. S. 7 richtig bemerkt, das an sich richtige Prinzip gegenseitigen Fühlungnehmens ver-

wandter Fächer einseitig zugunsten des historischen Unterrichts übertrieben und der lateinische Unterricht als solcher entschieden beeinträchtigt. Auch kann nicht geleugnet werden, daß die Dispositionen Hueters, worauf Dettweiler aufmerksam macht, an einer gewissen Inkonsequenz leiden: es würde unstreitig nach seinem Grundsatze folgerichtig sein, auch die übrigen Abschnitte aus lib. IV—VI, welche über die Germanen handeln, zu dem Pensum der U III zu ziehen. Dadurch würde lib. VI c. 1—9 erst voll verständlich, und umgekehrt würde vermieden, daß jene Abschnitte in O III ohne Anschluß blieben.

Die Fehler Hueters hat Dettweiler vermieden, dessen Vorschlag zweifellos unter allen, die den Kanon der Cäsarlektüre zum Gegenstande haben, die ernsteste Beachtung verdient. Er bezweckt im ersten Jahre durch Schilderung der Kämpfe Cäsars mit den Germanen und Britanniern den Grund zur Cäsarlektüre zu legen und im zweiten mit Hilfe immanenter Repetitionsfragen über das im ersten Jahre Gelesene den zeitlichen Verlauf des ganzen Krieges darzustellen. Zugegeben muß werden, daß die scharfe Abgrenzung nach Völkern — Gallier, Germanen, Britannier — unstreitig der wirksamste Konzentrationspunkt ist, der sowieso gelegentlich der jetzt mit Recht so beliebten Wiederholungsfragen in wechselnder Form irgendwo einmal zur Anwendung kommen müßte; dagegen erscheint es mir wenigstens zweifelhaft, ob die Germanen- und die Keltenkämpfe in Britannien als Pensum der U III zuzuweisen seien, während die Kämpfe mit den Galliern selbst — bekanntlich das Thema der Memoiren — der O III als Aufgabe zufallen sollen. Meiner Ansicht nach (und die Frage ist jedenfalls der Erwägung wert) sollte man lieber die Hauptsache, die Kriege mit den Galliern (Helvetier, Nervier, Veneter usw.) in U III behandeln, wo Cäsar die einzige lateinische, ja fremdsprachliche Lektüre überhaupt ist, alles übrige, die gewissermaßen eingeschobenen Abschnitte über die Germanen und Britannier, als sekundäre Momente in O III, wo die Ovidlektüre und die eventl. in den Lehrplänen freigestellte Lektüre ausgewählter Abschnitte aus dem Bellum civile (I c. 37 fl., II c. 23 fl., III c. 41 fl.) für eine ausgedehntere Behandlung des Cäsar, wie sie die Gallierkämpfe erfordern, nicht mehr dieselbe Stundenzahl ermöglicht wie in U III; die immanenten Repetitionsfragen würden dann gleichfalls der O III zufallen. Die Gründe, die Dettweiler zur Verteidigung seines Kanons vorbringt, sind nicht geeignet denselben zu stützen, einige sprechen sogar direkt dagegen. Der große Begriff des Freiheitskampfes, so führt er aus, läßt sich, da die gallischen Kämpfe auf die O III konzentriert sind, um so fruchtbarer entwickeln, als der Geschichtsunterricht dieser Klasse besonders reich an solchen Kämpfen ist und so zahlreiche Berührungspunkte zuläßt.

Woran D. hierbei gedacht hat, ist auf den ersten Blick nicht recht verständlich, vielleicht an die Befreiungskämpfe der Niederländer vom Joche der Spanier oder an die Freiheitskriege 1813—1815; sollte dies wirklich der Fall sein, so erscheint der Vergleich doch wenig instruktiv, da es sich in diesen Kriegen der Neuzeit doch wesentlich um Dinge handelt, die mit den Kriegen der Gallier gegen Cäsar nicht auf dieselbe Stufe gestellt werden können, das tertium comparationis ist hierfür doch zu dürftig. Bedenklich — ein Einwand, den D. selbst zu fürchten scheint — ist ferner, daß die Lektüre in U III mit einem zugestandenermaßen besonders schwierigen Teil, nämlich mit lib. I c. 30—54 beginnen soll, einem Abschnitt, der früher (und wohl auch jetzt) als sprachlich besonders heikel allgemein erst in O III gelesen wurde. Es handelt sich hier bekanntlich um zahlreiche Stellen mit indirekter Rede, die dem Schüler nach Dettweilers Versicherung gar keine, nach meiner Erfahrung aber sehr große Schwierigkeiten machen, selbst in OIII, geschweige denn dem im mündlichen Gebrauche der Muttersprache noch bedeutend unerfahreneren Untertertianer. Was D. hierüber a. a. O. S. 140 sagt, klingt wenig verheißungsvoll und scheint nur durch den Zwang der Umstände, indem er seine einmal gefaßten Pläne zu rechtfertigen sucht, eingegeben zu sein. Einzelne Ausstellungen jedoch, die überall, wo man kritisch an eine Sache herantritt, gemacht werden können, berühren den Wert seiner Vorschläge nicht; mutatis mutandis wird man sich damit einverstanden erklären können.

Zieht man also das Ergebnis aus obigen Ausführungen, so wird etwa folgender Kanon aus dem bellum Gallicum als Richtschnur dienen können.

I. Untertertia.

Thema: Das eigentliche Bellum Gallicum, die Freiheitskämpfe der Gallier.

lib. I c. 1 Gallien zur Zeit Cäsars.

„ VI c. 11—20 Die Sitten der Gallier.

„ II c. 1—33 Krieg der belgischen Völkerschaften als Einleitung des eigentlichen Bellum Gallicum, insbesondere c. 16—28 die Nervierschlacht (Höhepunkt des Kriegsjahres 57).

„ II c. 34 u. 35 Expedition des P. Crassus nach Aremorica. Epilog.

1) Aus demselben Grunde möchte ich den Helvetierkrieg (lib. I c. 2—29), in dem sich gleichfalls eine ganze Reihe von Kapiteln in der oratio obliqua findet, **nicht**, wie dies heutzutage meist der Fall ist, **als Beginn der Cäsarlektüre betrachtet wissen**, sondern einer späteren Periode, in der die Schüler mit dem Stil Cäsars bereits vertrauter sind, vorbehalten sehen. Auch andere vorzugsweise **inhaltliche Bedenken**, bestimmen mich dazu. Siehe unten S. 67 f.

lib. III c. 1—6 Kämpfe mit den Alpenvölkern.
" III c. 7—19 Die Besiegung der Seestaaten (Veneter, Veneller u. a.)
" III c. 20—27 Feldzug des P. Crassus ins Gebiet der Aquitanier.
" III c. 28 u. 29 } Züge gegen mehrere gallische Stämme, besonders
" IV c. 37 u. 38 } die Moriner und Menapier.
" V c. 24—54 Aufstand der Eburonen, Nervier, Treverer (Ambiorix).
[" VI c. 29—44 Zweiter Kampf mit Ambiorix und den Eburonen].[1]
" V c. 55—58 } Kämpfe mit den Treverern (Indutiomarus).
" VI c. 1—8 }
[" I c. 2—29 Wanderungen der Helvetier und Sieg der Römer bei Bibracte].[1]

II. Obertertia.

Thema: Berührungen der Römer mit den Germanen und Britanniern. Endgültige Niederwerfung der Gallier, Sieg der Römer.

lib. VI c. 21—29 Heimat und Sitten der Germanen.
" I c. 30—54 Krieg mit Ariovist.
" IV c. 1—19 Sieg über die Usipeter und Tenkterer, erster Rheinübergang Cäsars.
" VI c. 9 und 10 und c. $29_{,1-3}$ Zweiter Rheinübergang.
" IV c. 20—36 Erste Heerfahrt nach Britannien.
" V c. 1—23 Zweite Heerfahrt dorthin. (Die heldenhafte Persönlichkeit des Cassivellaunus).
" VII Der Aufstand des Vercingetorix möglichst vollständig, jedenfalls c. 36—53 die Kämpfe um Gergovia (höchste Gefahr) und c. 68—90 um Alesia (höchster Triumph).

Daneben inhaltliche Wiederholungen des in Untertertia Gelesenen, vorzugsweise durch immanente Wiederholungsfragen.

2. Methodische Behandlung der Cäsarlektüre nach obigem Kanon.

Wie Cäsar auf den Tertien unserer Gymnasien zu lesen sei, hat nach meinem Gefühl keiner schöner und treffender zugleich dargelegt als O. Jaeger, einmal in seinem prächtigen Buche „Aus der Praxis", einem Edelsteine der pädagogischen Literatur, sodann ausführlicher in dem bereits genannten zweiten Teil dieses Werkes „Lehrkunst und Lehrhandwerk" [2]S. 133ff., wo er die zwar nicht verwickelte, wohl aber sehr zusammengesetzte und vielseitige Aufgabe schulmäßiger Behandlung des Schriftstellers in ihre Einheiten

1) Die Lektüre der in eckige Klammern eingeschlossenen Abschnitte wird in das Belieben des Lehrers gestellt; vergl. unten S. 67 f.

oder Einfachheiten aufzulösen sucht. Alle seine Ausführungen, die von langjähriger praktischer Erfahrung zeugen und von warmer Begeisterung für den Gegenstand selbst getragen sind, werden wohl bei allen, die selbst diesen Unterricht erteilt haben, rückhaltlos Anerkennung finden. Mit Recht will Jaeger von ausgedehnten Übungen im Konstruieren und Extemporien, desgl. übertriebenem Rückübersetzen nichts wissen, all dies störe und unterbreche in ganz unnötiger Weise den ruhigen Fluß des Unterrichts, von dem jede Minute bei der Beschränkung des Lateinischen — bekanntlich ist Jaeger einer der heftigsten Gegner dieser Maßnahme — in wahrhaft nutzbringender Weise anzuwenden sei, und führe überdies gleichsam auf Umwegen zu dem veralteten Prinzip, daß der Schriftsteller um der Grammatik willen gelesen werde. Auch der Unterschied von statarischer und kursorischer Lektüre sei für Cäsar wenigstens von geringer Bedeutung; der verständige Lehrer werde, vorausgesetzt, daß er ein Ziel im Auge habe, nach dem Grundsatze „so schnell als möglich, so langsam als nötig" seiner Aufgabe gerecht. Die Hauptsache bleibe immer, vom Fleck zu kommen, ohne ungründlich zu sein, wozu etwas Umsicht, vor allem aber der gute Wille vorwärts zu kommen nötig sei. Wie Jaeger die ersten Cäsarstunden erteilt sehen will, zeigt er sehr schön an einer Lektion aus dem Bell. Gall. lib. I c. 21; es würde zu weit führen, näher darauf einzugehen. Sehr beachtenswert sind endlich seine Ratschläge für den Lateinlehrer der Tertien, auf die zurückzukommen weiter unten sich öfters Gelegenheit bieten wird.

Soviel im allgemeinen über die Methode, die bei der Cäsarlektüre in Anwendung kommen dürfte; nur muß man sich wie überall so auch hier stets vergegenwärtigen, daß die eben erwähnten didaktischen Vorschläge Jaegers nicht der einzig gangbare Weg sind, daß eine Methode nie gewissermaßen als Panazee betrachtet werden darf, daß gerade der Pädagog das Uhlandsche Wort beherzigen muß:

„Heilig achten wir die Geister,
Aber Namen sind uns Dunst;
Würdig ehren wir die Meister,
Aber frei ist uns die Kunst."

Gehen wir nunmehr in medias res, um der Reihe nach die einzelnen Pensen des oben skizzierten Planes hinsichtlich der Methodik des Unterrichts näher zu erläutern, so wird man heutzutage wohl darin einig sein, daß jede längere Einleitung in die Schriftsteller, wie sie viele kommentierte Ausgaben enthalten, in unserem Falle also ein längerer Vortrag über Cäsars Leben bis zur Übertragung des Imperiums in Gallien eine unnütze Zeitverschwendung bedeutet. Auch das Charakteristische an dem Schriftsteller, seine Bedeutung und sein Platz in der Literaturgeschichte, muß

erst allmählich durch die Lektüre im Unterricht selbst herausgearbeitet und so den Schülern verständlich gemacht werden. Andrerseits darf man auch nicht in das Extrem verfallen, einfach mit der Übersetzung des ersten Satzes anzufangen und jede sachliche Einleitung auch in der Folgezeit als überflüssig beiseite zu setzen, ein Verfahren, das Dettweiler a. a. O. S. 154 mit Recht als Ausfluß jener verderblichen Richtung geißelt, die nur die Sprache allein als das dem Gymnasialunterricht Wert verleihende Prinzip ansah. Man wird auch hier die goldene Mittelstraße einhalten und, sei es in der ersten oder doch wenigstens in einer der ersten Cäsarstunden, kurz die Tatsachen zusammenfassen, die aus dem Geschichtsunterricht der IV über den Autor bekannt sind, diese, wo es nötig ist, erweitern und ganz besonders die universalhistorische Bedeutung der Eroberung Galliens durch die Römer hervorheben gewissermaßen als Vorbereitung im Herbartschen Sinne, um damit zugleich das Interesse der Schüler zu erregen. Vor allem wird es nötig sein, auf den Charakter des Werks aufmerksam zu machen, das Wort commentarii zu erklären (Memoiren; Erinnerungen, wobei vielleicht an die „Gedanken und Erinnerungen" unseres unvergeßlichen Kanzlers erinnert werden kann), auch die Komposition und die Einteilung in Bücher, geordnet nach Kriegsjahren (kurzer Hinweis auf die Verschiedenheit unserer Bücher und des antiken Rollenbuchs) desgleichen die Zeit der Abfassung und Herausgabe der Kommentarien[1] und die daraus folgende Tendenz Cäsars kurz vor Ausbruch des Bürgerkrieges dem Volke zu zeigen, was er für das Römertum getan, welche schwierige Aufgabe er gelöst und welche er noch zu lösen befähigt sei, möge beiläufig erwähnt werden. Mit dem Hinweise, daß Cäsar als seine Leser nicht Fachleute, sondern das gebildete Publikum betrachtete, daß die Kenntnis seiner Memoiren also ein Stück Allgemeinbildung sei, kann dann zu der eigentlichen Lektüre lib. I c. 1 übergegangen werden. Schon hier zeigt es sich, wie wichtig gerade auch für Cäsar das Moment der Anschauung im Unterrichte ist und, wie hier alles darauf ankommt, daß der Lehrer ihn möglichst anschaulich zu gestalten bestrebt sei. Nicht allein für den Anfang, sondern für die gesamte Lektüre wird deshalb eine Karte des alten Galliens eine conditio, sine qua non beim Unterrichte sein. Auf diese erste Einführung, die den Leser ungezwungen auf den Schauplatz der kommenden Ereignisse führt, folgt dann die Angabe des nunmehr zu lesenden Abschnitts, nach unserm Plane lib. VI c. 11—20, der die Sitten der Gallier schildert (vergl. lib. VI c. 11 die Worte de Galliae [Germa-

1) 51 v. Chr., jetzt allgemein unter Billigung Mommsens, des besten Kenners dieser Epoche und erster Autorität auf diesem Gebiet, als Jahr der Veröffentlichung bezeichnet; vergl. Röm. Gesch. III⁶ S. 616.

niaeque] moribus können als Thema des ganzen Abschnitts von den Schülern unterstrichen werden. Diese Kapitel geben ungezwungen die Fortsetzung des Einleitungskapitels, wodurch ihre Wahl an dieser Stelle gerechtfertigt wird: hier die Schilderung des Schauplatzes der Handlung, dort die Charakterisierung der Bewohner. Denn wie in Homers Odyssee nach dem Verse:

τῶν ἁμόθεν γε, θεὰ θύγατερ Διός, εἰπὲ καὶ ἡμῖν (α 10)

die Lektüre bei jedem beliebigen Gesange einsetzen kann, so wird auch die Cäsarlektüre keinen Nachteil erleiden, wenn man sich von dem natürlichen Gange der Erzählung entfernt, vorausgesetzt, daß man das Verständnis des ganzen Werks immer als Endziel im Auge behält.[1] Was nun den ethnographischen Exkurs über die Gallier selbst anbetrifft, so wird hier der Nachdruck auf einen Vergleich des keltischen Nationalcharakters mit dem der heutigen Franzosen zu legen sein, die ohne eigentlich Kelten zu sein, doch in vielen ihrer Eigenschaften an jenen Volksstamm erinnern; entsprechen doch auch die drei gallischen Stände der Druiden, der Ritter und des Volks vollkommen der ständischen Gliederung in Frankreich vor Beginn der großen Revolution von 1789. Klerus und Adel herrschten schon zu Cäsars Zeit in Gallien mit unerhörter Gewalt, hochmütig behaupteten sie als die regierenden Stände wie später dem tiers état, dem Bürger- und Bauernstande, so damals dem niederen Volke gegenüber ihre Vorrechte, während dieses in Dummheit und bornierter Selbstzufriedenheit erhalten, sich willig der Herrschaft der oberen Klassen fügte. Mit Hilfe ihrer Priestergelehrsamkeit und ihres zurückgezogenen Lebenswandels beherrschten sie völlig die Geister; Zustände, die das ganze Mittelalter andauerten und dafür charakteristisch sind. Auch in den folgenden Kapiteln, wo von dem Götterglauben und den Gebräuchen der Gallier die Rede ist, werden manche interessanten Vergleiche mit der Mythologie und Kultur-

1) Zwar sind auch gegen die Lektüre dieses Abschnitts am Beginn des Untertertianerkursus Bedenken erhoben worden, indem man ihn für besonders schwer hält; doch dürften sich einige wenige Schwierigkeiten leicht bewältigen lassen — muß doch sowieso am Anfange sehr langsam gelesen und alles, besonders die sprachlichen Eigenheiten, aufs eingehendste erklärt werden. Sollte man trotzdem jene Gründe für ausschlaggebend halten, so kann ruhig nach I, 1 in der Lektüre fortgefahren werden, obwohl gerade die Schilderung des Feldzugs gegen die Helvetier der vielfach darin vorkommenden abhängigen Rede wegen für den Beginn durchaus nicht mehr geeignet sein dürfte (weshalb er oben ans Ende des Kursus der U III gestellt und seine Lektüre dem Belieben des einzelnen Lehrers überlassen ist). Auch spricht die hier gerade sehr verworrene Darstellung (vergl. die kritische Untersuchung Rauchensteins, Der Feldzug gegen die Helvetier, Zürich 1889) gegen diesen Abschnitt als Einführung in die Cäsarlektüre.

geschichte der anderen indogermanischen Völker zu ziehen sein. — Vor Beginn der Lektüre des 2. Buches wird es sich empfehlen auf I, 1 zurückzukommen, wo die Belgier als die tapfersten aller Gallier genannt werden, weil diese Völkerschaften, rechtzeitig die Gefahr erkennend, den Kampf gegen den Einbruch der Römer und die drohende Fremdherrschaft und damit den eigentlichen Gallierkrieg eröffneten. Der Schüler lernt hier zum ersten Male die beiden Völker als kriegführende Faktoren kennen, und gerade dieses Buch dürfte hierfür besonders wertvoll sein, da die Schilderung der Nervierschlacht (c. 16—28) einen Glanzpunkt cäsarischer Darstellung bildet und an Anschaulichkeit im Vergleich zu den sonstigen Schlachtenschilderungen Cäsars unübertroffen dasteht. Auch die Belagerung der Stadt Bibrax und die Schlacht an dem Axona (c. 6—8) werden interessante Momente zur Taktik und Kriegführung Cäsars liefern, aber den Höhepunkt des ganzen Buches bildet doch das bellum Nervicum; die anschauliche Darstellung Cäsars fordert in gleicher Weise eine anschauliche Erklärung des Lehrers, die vor allem durch eine kleine Skizze an der Wandtafel erreicht werden kann,[1] ein Verfahren, das sich auch für spätere Schlachtenschilderungen empfiehlt und das, wie ich aus eigener Erfahrung weiß, das Interesse des Schülers für den Gegenstand in besonderem Maße zu erhöhen geeignet ist. Man pflegt ja auch in der Geschichte manche Schlachten, besonders die des siebenjährigen Krieges und der Befreiungskriege (Dresden und Leipzig) unter Verwendung derartiger Skizzen zu erklären, um so zugleich gewisse Elemente der Taktik und Strategie den Schülern lebendiger, als es durch bloße Worte geschehen kann, zu erläutern; in diesem Falle aber wird eine derartige Zeichnung (die noch durch Anwendung verschiedener Farben anschaulicher gestaltet werden kann) um so lohnender sein, als die einzelnen Tatsachen hier zusammen mit den Schülern aus der Quelle selbst gewonnen werden können', und weil für Tertianer dabei immer noch der romantische Zug eines Kampfes unkultivierter Völkerschaften (denn als solche pflegen sie sich die Gallier doch vorzustellen) mit einem gesitteten Kulturvolke mitspricht. In welchem Maße gerade diese Schlacht die Schüler anzuziehen pflegt, dafür liefert Jaeger ein schlagendes Beispiel, der a. a. O. S. 133 aus seiner eignen Kindheit berichtet, daß er und seine Mitschüler sie mit Bleisoldaten nachgeahmt, ja mit verschiedenfarbenen Bohnen oder

1) Derartige Schlachtenpläne finden sich ja in vielen, besonders den kommentierten Cäsarausgaben und können hierbei als Anhalt dienen, vergl. z. B. die Textausgabe des Cäsar von Fügner. Ausgabe B, 6. Auflage, [Leipzig und Berlin 1904 S. 47 für Schulzwecke, (beiläufig gesagt, eine der besten Cäsarausgaben). Besonders zu empfehlen ist: Alb. von Kampen, Descriptiones nobilissimorum apud classicos locorum, Series I, Gotha, Justus Perthes, 1878.

Hölzchen an manchem Mittwoch oder Samstag Nachmittag nachgespielt hätten. Es würde zu weit führen, bei diesem Gegenstande länger zu verweilen, es sei nur noch bemerkt, daß außer dem von Jaeger empfohlenen Buche des Generals v. Goeler, Cäsars gallischer Krieg 2. Aufl. 1880 auch Napoleons III. Geschichte Julius Cäsars, namentlich der dazu gehörige Atlas, desgl. „Das Kriegswesen Cäsars“ von Dr. Franz Fröhlich, Zürich 1889, für militärische Fragen gute Hilfsmittel in der Hand des Lehrers sind, die ebenso wie Oehlers Bilderatlas zum Bellum Gallicum dem reiferen Obertertianer oder Schülern höherer Klassen, wo die Memoiren Cäsars zur Privatlektüre benutzt werden, gegebenenfalls zum Privatstudium empfohlen werden können.

Auf die Lektüre des zweiten Buches, an dessen Schluß wir die Römer bereits im Besitz von ganz Gallien und Cäsar selbst als Sieger durch Zubilligung eines öffentlichen Dankfestes seitens des Senats ausgezeichnet sehen, folgt unserem Plane gemäß in U III unmittelbar die des dritten Buches, von dem c. 1—6 episodenartig noch ein Ereignis aus dem Kriegsjahre 57, nämlich die erfolgreichen Kämpfe von Cäsars Unterfeldherrn Servius Galba mit den Alpenvölkerschaften der Nantuaten und Veragrer, die Belagerung des Fleckens Octodurus an der Rhone, den glücklichen Ausfall und die Rettung der römischen Legion schildern. Haben wir im vorigen Buche vor allem die kriegerischen Operationen zu Lande mit den Schülern verfolgt, so haben wir jetzt durch den Krieg mit den Venetern, der führenden Seemacht der Gallier, reichlich Gelegenheit, auch die maritimen Streitkräfte der beiden Gegner näher kennen zu lernen; die in c. 14—16 beschriebene Seeschlacht, die dann zur Unterwerfung der Gallier führt, bildet den Höhepunkt der ganzen Schilderung. Läßt sich diese auch an Anschaulichkeit nicht mit der Nervierschlacht messen, so bietet sie doch des Interessanten genug und ist vor allem für die Kenntnis der Kriegsmarine beider Völker von Wichtigkeit. Wie z. B., um dies vorweg zu nehmen, von den griechischen Autoren der Redner Lysias die beste Fundgrube zur Kenntnis der griechischen Privataltertümer sowie des griechischen Lebens der klassischen Periode überhaupt ist, so Cäsar von den römischen hinsichtlich der Kriegsaltertümer; soll der Vorteil, den die Lektüre damit bietet, in rechter Weise ausgebeutet werden, so wird man früh damit anfangen müssen, an passenden Stellen Belehrungen über die Art und Einteilung des römischen Heeres, die Offiziere und Legionssoldaten, die Waffen und das Feldlager, die Marschordnung und Kampfesweise, die zur Belagerung erforderlichen Kriegsmaschinen und die Marine zu knüpfen. Auf O III kann dann, namentlich im letzten Vierteljahre, nach einem angelegten Schema eine systematische Wiederholung dieser Altertümer in der Klasse

mit Hinzufügung der lateinischen Bezeichnungen folgen und diese durch erweiternde Mitteilungen des Lehrers ergänzt werden.[1] Diese kleinen Abschweifungen von der eigentlichen Lektüre tragen wesentlich dazu bei, das Interesse der Schüler wach zu erhalten und ihnen den Autor selbst lieb zu machen, auch geben sie hinreichend Stoff zu den jetzt mit Recht so beliebten kleinen Ausarbeitungen in der Klasse, die zum größten Teil freilich dem deutschen Unterricht und der Pflege der Muttersprache zugute kommen. — In das Kriegsjahr 56 fällt auch die in lib. III c. 20—27 erwähnte Expedition des P. Crassus nach Aquitanien, deren Lektüre gleichfalls dem Pensum der U III angehört, so daß also das dritte Buch in dieser Klasse ohne Unterbrechung vollständig hintereinander gelesen werden kann. Man gewinnt so ein anschauliches Bild von der Reihenfolge, in der Cäsar die einzelnen Völkerschaften der römischen Macht unterwarf: im zweiten Buch die Besiegung der Belgier, im dritten die der Seekelten und einzelner Stämme Zentralgalliens (der mächtigste Stamm dieser Gegenden, die Häduer, waren schon längst amici populi Romani), endlich zum Schluß die der Aquitanier und damit des ganzen Landes. Allein die Moriner und Menapier an den Mündungen der Schelde und des Rheins, deren vollständige Niederwerfung Cäsar in diesem Jahre nicht gelang (lib. III c. 28, 29), vermochten ihre Unabhängigkeit zu wahren; noch mehrfach erhoben sie die Fahne des Aufruhrs (lib. IV c. 37, 38 vergl. auch lib. VI c. 5). Es wird zweckmäßig sein, die Abschnitte, die diese Ereignisse behandeln, zusammen hintereinander zu lesen und zwar im Anschluß an das dritte Buch, weil sie sonst, da sie nur wenige Kapitel umfassen, an Bedeutung und Interesse für die Schüler einbüßen, wie überhaupt m. E. die heute noch in den Schulen vielfach übliche Art, ohne jede inhaltliche Verbindung die einzelnen Bücher Cäsars hintereinander zu lesen, hauptsächlich daran schuld ist, daß man bisweilen diesen Autor langweilig und seine Lektüre einförmig nennen hört.

Haben wir bisher die römischen Adler dank des überlegenen Feldherrngenies eines Cäsar stets siegreich vordringen gesehen, so hören wir in lib. V c. 24—54 zum ersten Male von Mißerfolgen des römischen Heeres: durch den tückischen Überfall der von Ambiorix befehligten Eburonen erlitten während der Abwesenheit Cäsars — charakteristisch genug — im Winter des Jahres 54 15 Kohorten unter Sabinus und Kotta eine schwere Niederlage (c. 24—38), die die Belagerung der übrigen im nördlichen Gallien zerstreuten Winterlager zur Folge hatte (c. 38—54). Die Dar-

1) Als Hilfsmittel für diese antiquarischen Wiederholungen wird man natürlich für Schulzwecke nicht die gelehrten Werke über die römischen Kriegsaltertümer, sondern außer den oben genannten Büchern die Kompendien von v. Kobilinski-Wagner oder Wohlrab benutzen.

stellung ist hier ungemein lebhaft und anschaulich, was um so wunderbarer erscheint, als Cäsar hier nicht aus Autopsie berichtet, sondern einer fremden Quelle folgen muß, so daß die mehrfach aufgeworfene Frage, ob diesen Kapiteln der Bericht eines Augenzeugen zugrunde liegt — eine Frage, die auch im Unterricht untersucht werden kann —, wohl bejaht werden muß. Dasselbe gilt auch hinsichtlich der interessant und spannend geschriebenen Darstellung von der Belagerung der unter Ciceros Befehl im Gebiete der Nervier einquartierten Legion, die schließlich durch den glänzenden Sieg des von der Gefahr benachrichtigten Oberfeldherrn aus ihrer üblen Lage befreit wurde. Die Lektüre dieser Abschnitte, die gegebenenfalls noch durch den Bericht über den zweiten Kampf mit Ambiorix und den Eburonen ergänzt werden kann, wird sicherlich, zumal man jetzt am Ende des Schuljahres, ohne auf Einzelheiten näher einzugehen, in schnellerem Tempo vorgehen kann, die Schüler in besonderem Maße fesseln und ihnen von den Zuständen im römischen Heere und der Bedeutung Cäsars als Feldherr und Politiker eine klare Vorstellung verschaffen.

Da das der U III zugewiesene Pensum sehr umfangreich ist, wird man wahrscheinlich nicht weiter gelangen und hiermit schließen müssen; sollte noch Zeit übrig bleiben, so könnte etwa der Krieg gegen die Helvetier aus dem ersten Buch nachgeholt werden. Es schadet freilich nichts, wenn dies nicht geschehen kann, denn ich stehe nicht an, diesen Abschnitt wegen der vielfachen Unklarheiten und Widersinnigkeiten und der ins Maßlose gesteigerten Übertreibungen, namentlich auch in den Zahlenangaben, alles Dinge, die auch dem Schüler auf die Dauer nicht verborgen bleiben können, für den am ungeschicktesten abgefaßten und am wenigsten gelungenen aus den gesamten Kommentarien zu erklären. Ganz und gar ungeeignet ist er m. E. als Einführung in die Cäsarlektüre; denn wenn es richtig ist, daß der erste Eindruck entscheidend ist, so wird dadurch auch recht verständlich, daß soviele an dieser Lektüre keinen Geschmack finden, wenn sie an den unwahrscheinlich klingenden, ja vielfach tendenziös entstellten Bericht über die Gefechte mit den Helvetiern denken. Wenn ich auch nicht soweit gehen will wie Eichheim, Delbrück und Rauchenstein, die Cäsar hier direkt der Lüge zeihen, wenn ich im Gegenteil auch (vergl. Froehlich, Die Glaubwürdigkeit Cäsars in seinem Bericht über den Feldzug gegen die Helvetier, Aarau 1903) gern zugestehe, daß die Haupttatsachen, die Auswanderung der Helvetier und der Sieg bei Bibrakte, wahr und historisch beglaubigt, andere Ereignisse, wie die an der Rhone und Saone mindestens sehr wahrscheinlich seien, so bleiben doch noch soviele Ungenauigkeiten, daß man dem Meister kriegsgeschichtlicher Darstellung wohl nicht zu nahe tritt, wenn man ausspricht, daß er selbst erst lernen mußte, Schlachten zu beschreiben,

die auf einem ihm unbekannten Boden ganz unvorbereitet stattfanden. Wir sehen hier auch, daß das Urteil Pollios über die Kommentarien Cäsars bei Sueton, Caesar c. 56 'Pollio Asinius parum diligenter parumque integra veritate compositos putat, cum Caesar pleraque et quae per alios erant gesta, temere crediderit, et quae per se, vel consulto vel etiam memoria lapsus perperam ediderit' teilweise wohl berechtigt ist; denn was wir hier im ersten Buche lesen, ist sicher nicht viel mehr als eine recht eilig entworfene Redaktion des ersten amtlichen Berichts an den Senat zum Zweck der buchhändlerischen Veröffentlichung. Wenn nun auch zu hoffen ist, daß weitere Forschungen und Ausgrabungen in manche Einzelheiten der Darstellung Cäsars, namentlich auch hinsichtlich des Verlaufs und der Lokalisierung der Schlacht bei Bibrakte noch Licht bringen werden, so bleibt dieselbe im großen und ganzen doch recht lückenhaft und unklar — es kann hier nicht der Ort sein näher darauf einzugehen. Als pflichtige Schullektüre, noch dazu als Einführung in den Schriftsteller ist dieser Abschnitt schlechterdings unmöglich, als wahlfreie Lektüre möge er am Schluß des Untertertianerkursus seinen Platz behalten.

Obertertia.

Sollte trotz der schwerwiegenden Bedenken der Feldzug gegen die Helvetier in U III gelesen werden, so kann nach dem kurzen Überblick über die Heimat und die Sitten der Germanen (lib. VI, c. 21—29), der im wesentlichen ebenso zu behandeln wäre wie der vorausgehende ethnographische Exkurs über die Gallier, in O III unmittelbar in der Lektüre des ersten Buches fortgefahren werden, da wir hier durch den Krieg mit Ariovist von den ersten Zusammenstößen Cäsars mit den Germanen erfahren und dieser Klasse in unserem Kanon zunächst die Aufgabe gestellt wird, die Berührungen der Römer mit den Germanen an der Hand der Kommentarien ausführlich zu betrachten. Man wird in diesem Abschnitt wie bereits im vorhergehenden mit besonderem Nachdruck auf die wichtige Epoche der Völkerwanderung, die den Übergang vom Altertum zum Mittelalter bildet, hinweisen, deren Anfänge wir im ersten Buche Cäsars kennen lernen, vor allem aber einen kurzen Rückblick auf die früheren Kämpfe der Römer und Germanen (Kimbern und Teutonen) werfen, sodann bei der damaligen Machtstellung der Sueben unter ihrem Heerkönige Ariovist verweilen, ferner auf den weltgeschichtlichen Moment des Eintretens unserer Vorfahren in die Geschichte aufmerksam machen, indem es sich damalen um die Frage handelte, ob Gallien als endgültiger Besitz den Römern oder den Germanen zufallen sollte. Wir erfahren, daß Cäsar diese

Frage zugunsten seines Volkes entschied mit dem Erfolge — wie wir aus anderen Quellen wissen —, daß Gallien in kurzer Zeit, etwa um die Wende unserer Zeitrechnung, vollkommen romanisiert war und seitdem eine der festesten Burgen römischer Kultur und Herrschaft bildete. Man wird die Schüler darauf hinweisen müssen, daß Cäsar durch die Romanisierung des europäischen Westens wesentlich zur Erhaltung der antiken Bildung beigetragen hat, daß aber andererseits auch der Moment des Eintritts der Germanen in die Geschichte den Beginn des politischen Verfalls des Imperium Romanum bezeichnet, daß es ihnen nach langen Kämpfen in der Folgezeit beschieden sein sollte, den morschen Staat über den Haufen zu werfen, um selbst das verhängnisvolle Erbe anzutreten, das unserem Volke so oft zum Unglück ausgeschlagen hat — geschichtliche Betrachtungen, die in O III auf keinen ungünstigen Boden fallen werden, da in dieser Klasse die Geschichte des Mittelalters eingehend behandelt ist. Wenn auch methodisch für die Cäsarlektüre dem Charakter dieses Schriftstellers entsprechend ein schnelleres Vorschreiten durchaus erforderlich ist, so wird man doch am Anfange des neuen Schuljahres, weil dieser Abschnitt überdies verhältnismäßig schwierig ist, zunächst langsamer vorgehen und die ziemlich zahlreichen Kapitel indirekter Rede, die gelegentlich der Verhandlungen der kriegführenden Parteien eingestreut sind, zum Einüben dieser den Schülern viele Schwierigkeiten bietenden syntaktisch-grammatischen Regeln benutzen.

Die Germanen stehen auch weiterhin im Mittelpunkte der Lektüre, die nunmehr auf den im 4. Buch geschilderten Kampf mit den Usipetern und Tenkterern, zweien stets pari passu genannten Völkerschaften am Niederrhein, übergeht. Hier wird man mehrfach Anlaß finden die ganze Art der römischen Kriegführung gegen die gallisch-germanischen Völker vom Standpunkte der Moral und Ethik aus zu beurteilen, vor allem die kalte, treulose Politik Cäsars zu brandmarken, der nach dem Grundsatze, daß der Zweck die Mittel heilige, selbst gegen die geheiligten Grundsätze des Völkerrechts verstieß, indem er die Gesandten der Germanen in sein Lager lockte und sie hier in Haft nehmen ließ[1], ein Verfahren, das selbst in Rom Mißbilligung fand, so daß Cato im Senate zur Strafe Cäsars Auslieferung an die Germanen beantragte (Sueton. Caes. c. 24). Andrerseits wird man allerdings den Schülern nicht verhehlen dürfen, daß Cäsar, wenn er diese barbarischen Völker gewaltsam bekämpfte, im Namen der Kultur und Zivilisation handelte, und daß ein Staatsmann, der seiner Politik derartig hohe Ziele steckte und sie genial durchzuführen bemüht war, bis-

1) Vgl. lib. IV c. 13; um sein Verfahren zu rechtfertigen, scheint Cäsar hier seinen Bericht vielfach tendenziös zuungunsten der Wahrheit entstellt zu haben.

weilen auch gewaltsam und nicht den modernen Anschauungen der Ethik entsprechend vorzugehen gezwungen war. An diese Germanenkämpfe[1] schließt sich (c. 17) der vielbesprochene erste Rheinübergang an, berühmt durch die Beschreibung der zwischen Koblenz und Andernach geschlagenen Rheinbrücke, die allerdings nur kurze Zeit erhalten blieb. Sollte dieser Abschnitt gelesen werden — eine zwingende Notwendigkeit dazu liegt m. E. nicht vor, da derselbe nur Fachleuten Interesse bieten kann, auch der schwierigen Diktion und der vielen unbekannten Vokabeln und Kunstausdrücke wegen die Lektüre zu schwer erscheint —, so muß jedenfalls ein Modell, das ja meist auf Schulen vorhanden zu sein pflegt, die mündliche Erklärung unterstützen, um größere Anschaulichkeit zu vermitteln. Im Anschluß an diesen ersten wird dann sogleich der im 6. Buch erwähnte zweite Rheinübergang kurz erledigt.

Das andere Volk, mit dem Cäsar zu derselben Zeit in nähere Beziehungen trat, waren die Britannier. Seine beiden Landungen auf der damalen gleichfalls von Kelten bewohnten Insel, die hier zum ersten Male in der Geschichte erscheint, sollen ebenfalls in O III gelesen werden; sie bieten des Interessanten genug, um die besondere Teilnahme der Schüler zu finden. Man wird auch hier in erster Reihe die großen historischen Gesichtspunkte zusammenstellen, auf die Schwierigkeit einer Bekämpfung des britischen Inselreichs, die selbst einem Cäsar keinen besonderen Ruhm einbrachte, hinweisen, auch die spätere Eroberung des Landes durch die Angelsachsen und Wilhelm den Eroberer streifen, wodurch Britannien endgültiger Besitz der germanischen Rasse wurde, und endlich auch die verfehlten Versuche Napoleons I., sich England durch eine feindliche Invasion gefügig zu machen, anführen. Überhaupt wird man sich eine Parallele zwischen Cäsar und Napoleon I. im Unterricht nicht entgehen lassen, ist es doch kein Zufall, daß Napoleon III. wie sein großer Oheim sich so eingehend mit Cäsar, dem Vater des Imperialismus, und seinen Taten beschäftigt haben.

Sechs Jahre lang waren Belgien, Aquitanien und die gallischen Küstenländer der Schauplatz erbitterter Kämpfe gewesen, die Bewohner Britanniens sowohl als die Germanen waren nach den erlittenen Niederlagen vorsichtig geworden. Eben hatte Cäsar die Empörung der Eburonen unter Ambiorix niedergeschlagen, als ein neuer Aufstand diesmal ganz Gallien zu den Waffen rief. Die Kämpfe, die sich daraus entwickelten und die die bisherigen Erfolge der Römer ernstlich in Frage stellten, füllen das ganze

1) Näheres darüber bei v. Cohausen, Die Feldzüge gegen die germanischen Stämme am Rhein. Bonner Jahrb. 1867.

7. Buch aus, das den Schülern der O III nicht vorenthalten werden darf, wie es leider häufig geschieht. Die Schlachten um Avaricum, Gergovia und Alesia bilden den würdigen Abschluß der Cäsarlektüre und zeigen den genialen Feldherrn auch in der Belagerungstechnik auf der Höhe der Zeit stehend. Die Lektüre dieses Buches wird gehoben durch die heldenhafte Persönlichkeit des Vercingetorix, der einzig ausgeprägten Persönlichkeit, die uns die Kommentarien auf gallischer Seite zeigen. In der Feldherrnkunst ein ebenbürtiger Gegner Cäsars, muß sein glühender Patriotismus und sein eiserner, auch im Unglück unbeugsamer Charakter den Schülern menschlich näher gebracht werden, um so mehr, als außer der alles überragenden Persönlichkeit des Autors sich greifbare Gestalten, die uns auch menschlich näher treten, in den Kommentarien kaum finden lassen. Der kaltberechnende Sinn Cäsars und seine einseitige und vielfach tendenziöse Art der Darstellung konnte den Vorzügen des Gegners schlechterdings nicht gerecht werden.

Ich komme zum Schluß. Meine Ausführungen sind vorzugsweise für den Cäsarunterricht an Gymnasien berechnet, mutatis mutandis wird man natürlich von den hier aufgestellten Grundsätzen auch auf den Realgymnasien Gebrauch machen können.[1] Hier ist Cäsar bekanntlich die recht eigentliche Lektüre der Mittelstufe (U III, O III, U II) und bildet auch später noch die Grundlage für mündliche und schriftliche Übungen im unvorbereiteten Übersetzen: handelt es sich hier doch um die älteste Geschichte der beiden Kulturvölker, deren Sprachen und Sitten die Realgymnasien vorwiegend zu behandeln haben. Die uralten eigentümlichen Charakterzüge unserer westlichen Nachbarn aus der Quelle kennen zu lernen, bildet geradezu einen integrierenden Bestandteil der durch die Realgymnasien zu vermittelnden Bildung, dasselbe gilt von den Abschnitten über Britannien. Da die ganze Gestaltung des Lateinunterrichts hier die straffste Konzentration zur Erreichung eines nennenswerten Erfolges erfordert, wird man auch einzelne abgeschlossene Bilder, wie sie Memoiren naturgemäß nicht geben können, entwerfen müssen; im Anschluß an Dettweiler a. a. O. S. 253, jedoch mit einigen Modifikationen, würde folgende Auswahl zu empfehlen sein:

Erster leitender Gesichtspunkt: Römer und Gallier. — Einführung lib. I c. 1. Sitten und Einrichtungen der Gallier lib. VI c. 12—20. Cäsar besiegt die Belgier lib. II c. 1—28. Einzelnes auf die Eroberung Galliens Bezügliche aus den folgenden Büchern, zum Schluß die endgültige Unterwerfung lib. VII c. 69—90.

1) Vergl. darüber Th. Matthias, Neue Jahrb. f. Phil. 1888 S. 643 ff., der die Cäsarlektüre auf realistischen Anstalten gut und lehrreich behandelt.

Zweiter leitender Gesichtspunkt: Römer und Germanen. — Sitten der Germanen lib. VI c. 20—28. Cäsar schlägt die Germanen unter Ariovist lib. I c. 30—54. Cäsar schlägt die rechtsrheinischen Stämme und geht zum ersten Male über den Rhein lib. IV c. 1—19. Zweiter Rheinübergang lib. VI c. 9, 10; $29_{,1-3}$.

Dritter leitender Gesichtspunkt: Römer und Britannier. Erster Zug nach Britannien lib. IV c. 20—36. Zweiter Zug ebendahin lib. V c. 8—23.

Der beschränkten Stundenzahl wegen wird es vielleicht nicht möglich sein, alles zu lesen; sollte deshalb in O II die Wahl zwischen dem Bellum civile und dem Bellum Gallicum freigestellt sein, so sollte man lieber in letzterem weiter lesen, da die Verhältnisse des Bürgerkrieges zwischen Cäsar und Pompejus dem Realgymnasiasten doch zu fern liegen. Auf I tritt dann Livius als der geeignetste Prosaiker ein.

---

5. Zur Wiederholung der unregelmäßigen französischen Verben.

Von Oberlehrer W. Fechner (Cassel).

Aufgabe folgender Arbeit soll sein, praktische Winke für die Wiederholung oder auch erste Durchnahme der französischen unregelmäßigen Verben zu geben. Alles ist aus dem Unterricht hervorgegangen und hat sich in mehrjährigen Versuchen bewährt. Den Ausgangspunkt bildet die selbstverständliche Grundlage einer jeden Wiederholung, nämlich die Forderung: „Mache die Wiederholung interessant, indem du den systematisch angeeigneten Stoff in neue Verbindungen bringst und neue Betrachtungsweisen aufsuchst“ (s. Rein, Handb. d. Pädag. VII 620).

Besonders gute Dienste leisten die tabellarischen Zusammenstellungen.[1] Was das Auge klar vor sich sieht, prägt sich dem Gedächtnis und Verständnis leichter ein. Viele lange Regeln sind daneben überflüssig. Auch die Ergebnisse der historischen Grammatik sind manchmal herangezogen, soweit sie das Verständnis erleichtern. Als recht brauchbar hierfür erwies sich das Buch von Clédat Grammaire historique du français. Zugrunde gelegt sind die drei Bücher von Ploetz-Kares, Elementarbuch, Ausg. B; Übungsbuch, Ausg. B; Sprachlehre. Soviel zur Einleitung.

---

1) Ein einfaches, sehr brauchbares Beispiel findet sich für die pron. conj. in Lehrproben H. 62 S. 81 f.

Vorbedingung für die Erlernung der unregelmäßigen Verben ist nun, daß die Schüler schon von den regelmäßigen Verben her die Ableitung der Formen kennen.

Hierüber einige Worte.

Wir unterscheiden gleich bei der Durchnahme von Konjugation I

1. Grundformen, die man vom reinen Stamm ableitet. Diesen findet man vom Infinitiv durch Abstreichen der Endung.
2. Sogenannte „abgeleitete Formen", die man von den Grundformen ableitet.

Zwei Tabellen erläutern diese Ableitungen.

Grundformen, vom Stamm abgeleitet.

	Endungen I	Endungen II	Endungen III
Infinitiv	er	ir	re
Präsens	e es e ons ez ent	is is it (iss)ons (iss)ez (iss) ent	s s t ons ez ent
Hist. Perf.	ai as a âmes âtes èrent	is is it îmes îtes irent	
Partizip	é	i	u

Grundformen.		Abgeleitete Formen.
Präs.	2. Sing. 1.—2. Pl.	= Imperativ (nicht vom Konjunktiv abzuleiten) Ausn.: Tu donnes: donn-e.
	1. Pl.	-ons { + ant = Part. Präs. + ais = Imperf. }
	3. Pl.	-ent + { e es e ions iez ent } = Präs. Konj. 1., 2. Pl. = Imperf.
hist. Perf.	2. Sing.	+ se = Imperf. Konj.
Inf.		+ ai as a ons ez ont = Futur. + ais ais ait ions iez aient = Kondit. (= Endungen des Imperf.) Aber: 3. Konj.: rompre + ai = je rompr-ai.

Bei der Erlernung der Konjugationen empfiehlt es sich, jedes Paradigma zu vermeiden und nur die Endungen lernen zu lassen, diese können dann sofort an jeden Stamm angehängt werden.[1]

1) Vergl. hierzu: Waldeck, Prakt. Anleitung zum Unterr. in der lat. Gramm. z. B. S. 90.

Sind diese Ableitungen bekannt, so fallen bei der Erlernung der unregelmäßigen Verben eine Menge von Formen fort, die der Schüler selbst aus der Grundform bildet oder auch vom Stamme, falls man ihm das entsprechende Tempus als „regelmäßig" bezeichnet.

z. B.: hist. Perf. von aller

il all-a[1]

Oder Konj. Präs. von venir.

Er wird regelmäßig vom Präs. Ind. 3. Pl. abgeleitet, also

afin qu'il vienn-e.[2]

Ploetz-Kares in seiner Tabelle der unregelmäßigen Verben (Sprachlehre § 24) druckt auch diese letzte Art von unregelmäßigen Formen in gesperrtem Druck.

Dadurch entsteht eine scheinbare Häufung der Schwierigkeiten; es wäre geratener, in der Tabelle einfach eine freie Stelle zu lassen oder die Form wenigstens nicht durch besonderen Druck hervorzuheben.

Diese Form afin qu'il vienne kann der Schüler ohne jegliche Schwierigkeit aus der allerdings unregelmäßigen Form ils viennent bilden, folglich bleibt sie ganz unberücksichtigt.

Daß 1. und 2. Pl. .

quoique nous ven-ions,

quoique vous ven-iez

heißen, versteht sich auch nach unserer Ableitungstabelle von selbst.

Es heißt dort ausdrücklich: Konj. Präs. 1. und 2. Pl. = Imperf. Womit dies zusammenhängt, wird dem Schüler bei der Besprechung der Verben mit Doppelstämmen erklärt. Hauptgrundsatz ist also:

Nur was dem Schema der regelmäßigen Ableitung nicht entspricht, muß besonders hervorgehoben und gelernt werden.

Die folgenden Zusammenstellungen, die sich besonders für die Wiederholungen der unregelmäßigen Verben eignen, sind nach zwei Gesichtspunkten geordnet:

A. nach Tempora,

B. nach Verben.

A. Zusammenstellung nach Tempora.

Bei Beginn der unregelmäßigen Verben — schon bei venir — ist an den Unterschied zu erinnern von dem

1) Wir nennen die Formen meist in der 3. S. oder 3. Pl., weil diese Formen häufiger vorkommen als die andern Personen.

2) Es ist ratsam, die Schüler von Anfang an daran zu gewöhnen, als Zeichen des Konjunktivs stets quoique, afin que oder etwa avant que vor die Konjunktivform

I. betonten Stamm in den stammbetonten Formen;

II. unbetonten Stamm in den endungsbetonten Formen.[1]

Von den Verben appeler, jeter, lever her ist diese Unterscheidung bekannt.

I. Der betonte Stamm findet sich nur in neun Formen. Präs. Ind. und Konj. 1.—3. S. + 3. Pl., Imp. 2. S. (oder auch Präs. Ind. 1. bis 3. S. + 3. Pl. und abgeleitete Formen).

Man findet den betonten Stamm am besten aus Ind. Präs. 3. Pl. durch Abstreichen der Endung.

ils appell-ent — appell,
ils veul-ent — veul.

II. Der unbetonte Stamm findet sich in allen andern Formen.

Man findet ihn vom Infinitiv durch Abstreichen der Endung.[2]

appel-er — appel,
voul-oir — voul.

Mit dieser Erscheinung des Doppelstammes bei manchen Verben hängt es auch zusammen, daß Präs. Konj. 1., 2. Pl. bei manchen Verben einen andern Stamm hat als die andern Formen des Konj. Sie gleichen dem Präs. Ind. 1., 2. Pl. oder wie wir es in der Ableitungstabelle ausdrückten, sie sind gleich dem Imperf. 1., 2. Pl.

Gerade hiergegen machen die Schüler sehr leicht Fehler.

Beisp.: afin qu'il vienn-e,
afin que nous ven-ions

Selbst Verben, die eine unregelmäßige Bildung im Präs. Konj. aufweisen — d. h. nach unserm Ausdruck sich nicht vom Präs. Ind. 3. Pl. ableiten lassen — zeigen oft im 1. und 2. Pl. des Präs. Konj. wieder den sonst gebrauchten unbetonten Stamm.

Beisp.: afin qu'il aill-e,
afin que nous all-ions.

Diese Konjunktivformen lassen sich zusammenstellen; wir bezeichnen sie als „halb unregelmäßig".

Eine andere Gruppe — „ganz unregelmäßig" — sind solche Konjunktivbildungen, die selbst im 1. und 2. Pl. den neuen Stamm beibehalten. Beisp.: quoiqu'il fass-e,
quoique nous fass-ions.

---

zu setzen, nicht aber que, wie es Ploetz tut. Sonst entsteht in dem Schüler die Meinung, que verlange stets — wie lat. ut — den Konjunktiv und habe die finale Bedeutung „damit".

1) Vgl. Cl. (= Clédat a. a. O.) §§ 377, 385, 387, 431.

2) Vgl. unsere Tabelle der Ableitungen: Grundformen.

Präs. Konjunkt. und Indik.

Halb unregelmäßig			Ganz unregelmäßig		
Infinitiv	3. S.	1. Pl.	Infinitiv	3. S.	1. Pl.
	afin qu'il	afin que nous		afin qu'il	afin que nous
all-er	aill-e	all-ions	pouvoir	puiss-e	puiss-ions
voul-oir	veuill-e	voul-ions	savoir	sach-e	sach-ions
val-oir	vaill-e	val-ions	faire	fass-e	fass-ions
fall-oir	faill-e				

Zur Erklärung kann man noch hinzufügen:[1]

1. aill-e ist eine Bildung analog vaill-e,
   vaill-e aus lat. val-eam (eam wurde zu jam).
2. Ähnlich faill-e und veuill-e (aus betontem Stamm veul) durch Mouillierung des Endkonsonanten l).
3. puisse ist von der Nebenform des Präs. Ind.: je puis gebildet.

Die Verben mit Doppelstämmen — abgesehen von den Verben der 1. Konj. wie appeler, jeter usw. — ergeben folgende Zusammenstellung:

Verben mit Doppelstämmen.

Infinitiv	Unbetonter Stamm	Betonter Stamm
mour-ir	mour	meur
mouv-oir	mouv	meuv
pouv-oir	pouv	peuv
voul-oir	voul	veul
ven-ir[2]	ven	vien
acquér-ir	acquér	acquier
boi(v)-re	boi(v)	buv
recev-oir	recev	reçoi(v)
dev-oir	dev	doi(v)

Den Wechsel von ou und eu, den die erste Gruppe mourir bis vouloir zeigt, kann man gut erklären an

dolórem = douleur.

Ähnliche Übergänge: le jeu — jouer,

1) Vgl. Cl. §§ 376, 427, 429.

2) tenir wird wegen seiner gleichen Formbildung mit venir nicht besonders erwähnt.

la preuve — prouver,
l'aveu — avouer.

Zur Erläuterung lassen sich noch anführen:

la loi — légal,
la matière — le matériel.

Sehr wichtig für die Erklärung des Präs. Ind. vieler Verben ist auch das sogenannte „Verstummungsgesetz".[1]

„Vor konsonantischer, wenn auch stummgewordener Endung verstummt der Endkonsonant des Stammes und fällt auch meist in der Schrift aus; r ausgenommen."

Dieser Ausfall des Endkonsonanten des Stammes findet sich bei:

devoir — tu doivs — tu dois,
recevoir — tu reçoivs — tu reçois,
boire — tu boivs — tu bois.

Die — könnte man sagen — umgekehrte Erscheinung ist den Schülern schon bekannt.

Bei den T-Stämmen der 3. Konjug. erscheint im Präs. Ind. 3. Sing. der reine Stamm

il vend,
il bat.

Auch mouvoir bildet il meut aus il meuvt.

Pouvoir, vouloir bilden ebenso il peut für il peuvt, il veut für il veult.

In 1. und 2. Sing. je peux für je peuv-s, je veux für je veul-s. Dabei ist der Übergang des s in x nach u zu beachten.

Man kann hier erinnern an chevaux für chevaus (dies steht wieder für cheval-s).[2]

Genau so ist auch je vaux aus je vals zu erklären.

So ergeben sich drei Präsensformen auf x in 1. und 2. Sing: je tu peux, veux, vaux; aber je tu meus. Hier ist der Übergang des s in x nach u nicht eingetreten.

Andere Verben, bei denen auch der Stammauslaut vor folgenden Konsonanten ausfällt, sind noch: écrire, vivre, suivre, Gruppe dormir.

Beachtenswert ist es, daß der Stammauslaut dann besonders häufig ausfällt, wenn er Lippenlaut ist. Bei écrire fällt der Stammauslaut v auch vor der Partizipialendung t aus. So entsteht hier, wie bei allen Verben mit dieser Partizipialendung die rein zufällige Übereinstimmung des Parti-

1) So nennt es Kühn, Kl. Schulgramm. S. 5; vgl. dazu auch Cl. § 390[3]. Vgl. acquérir, courir, mourir (bei Kühn fehlt diese Ausnahme).

2) Vgl. Cl. § 51.

zips Perf. mit Präs. Ind. 3. S. écrit — il écrit. Suivre ist unregelmäßig eigentlich nur im Partizipium suiv-i, dagegen romp-u.

Der Ausfall des v vor folgendem Konsonant hier versteht sich für Schüler von selbst, die das „Verstummungsgesetz“ kennen.

Die Unregelmäßigkeiten der Gruppe dormir — man läßt sie in alphabetischer Reihenfolge auswendig lernen[1] — lassen sich kurz so zusammenfassen: Gruppe dormir ist unregelmäßig nur im Ind. Präs. u. a. F. (d. h. und abgeleitete Formen).

1. Im S. Ausfall des Stammauslauts, Endungen s, s, t, oder kurz — wenn auch rein äußerlich: s, s, t an Inf. — 3 Buchst.
2. Im Pl. nicht erweitert, oder: wie nach 1. Konjug.

Schließlich noch einige Worte über die S-Stämme. Sie sind — wie das auch Ploetz andeutet — am Präs. Ind. 1. Pl. zu erkennen.

Stamm auf s.		Stamm auf ss.	
conduire	— conduis	connaître	— connaiss
luire	— luis	naître	— naiss
dire	— dis	croître	— croiss
lire	— lis		
faire	— fais		
suffire	— suffis		
plaire	— plais		
taire	— tais		

In den Singularformen des Präs. Ind. und im Inf. fällt s (oder ss) vor Konsonant aus.

Die drei Verben auf ss nehmen besondere Stellung ein.

1. Im Infinitiv schieben sie euphonisches t ein, zu vergleichen mit dem d in manchen Futurbildungen (vgl. unten).[2]

2. Vor t haben sie Akzent.

Beisp. für 1.: connaiss-t-re,
connaî-t-re.
Beisp. für 2.: il connaiss-t,
connaî-t.

Diesen Akzent hat sonst nur noch plaire, il plaît.

Nachdem wir jetzt das Wichtigste über Konjunktiv und Indikativ Präsens besprochen haben, gehen wir über zum

Imperativ.[3]

Hiervon gilt die Hauptregel (vgl. Ableitungstabelle): Der Imperativ ist gleich den entsprechenden Formen des Indikativs. Nur in 1. Konjug. in 2. Sing. fehlt das s.

1) So auch Ploetz-Kares, Sprachlehre § 17[1].
2) Vgl. Cl. §§ 392—393. 3) Vgl. Cl. §§ 420—421.

rester — tu restes — **reste**, ebenso aller — tu vas — **va**, aber **restes**-y und **vas**-y.

Die Schüler haben die Neigung — es hängt wohl mit dem Lateinischen zusammen —, die Imperativformen aus dem Konjunktiv herzuleiten. Dies trifft nur bei einigen unregelmäßigen Verben zu.

Infinitiv	Konjunktiv Präsens	Imperativ
savoir	afin que tu saches	sache; sachez
vouloir	veuillez	veuille; veuillez
	ähnlich die Hilfsverben:	
avoir	afin que tu aies	aie; ayons; ayez
être	sois	sois; soyons; soyez

Bemerkenswert ist, daß (außer être) auch hier im Imper. 2. S. das s fehlt. Im Pl. fehlt das i des Konjunkt., das avoir und être freilich auch im Konj. nicht haben.

Futurum.[1]

Bei der unregelmäßigen Futurbildung unterscheiden wir drei Gruppen:

1. mit rr,
2. mit eingeschobenem euphonischem d,
3. mit verschiedenartigen Unregelmäßigkeiten.

Futura.

Infinitiv	rr	Infinitiv	eingeschob. d	Infinitiv	verschiedene Unregelm.
envoyer	il en**verra**	venir	il vien-**d**-ra	aller	il **ira**
voir	**verra**	vouloir	vou-**d**-ra	cueillir	cueillera
acquérir	acquerra	valoir	vau-**d**-ra	savoir	saura
courir	courra	falloir	fau-**d**-ra	faire	fera
mourir	mourra			s'asseoir	s'assiéra
pouvoir	pourra				

Zur Futurbildung kann man hinzufügen:

1. Die Verben auf oir, soweit sie keine besondere Unregelmäßigkeit in der Futurbildung aufweisen, bilden ihr Futurum vom Inf. mit Ausfall von oi, rece**voir** — il rece**vr**-a. Das oi ist im Infinitiv betont, im Futur dagegen nicht mehr, darum fällt es aus.[2]

2. Il enverra ist nach il verra gebildet. Auch sonst hat ja envoyer in seinen Formen Ähnlichkeit mit voir, vor allem im Präs. Pl.[3]

1) Einige Unregelmäßigkeiten bespricht Cl. §§ 422—425.
2) Cl. § 422: Man fügt rai an den unbetonten Stamm. 3) Vgl. Cl. § 375.

3. Das euphonische d — wir nennen es auch „Stützkonsonant" — wird eingeschoben, wenn der Stamm endigt auf n oder l. Das l geht in u über vor Konsonant, **valoir** — il **vaudra**. Hierbei erinnere man an **chevals** = **chevaux**;[1] de le — **del** — du (e ausgefallen). Dagegen nach ou **ist** das l ausgefallen, **vouloir** — il **voudra**.

4. venir (und tenir) bilden das Futurum von dem betonten Stamm vien (tien). Man kann es aus dem Bestreben erklären, eine Verwechslung mit dem Futurum von vendre oder tendre zu vermeiden.[2]

5. Das i der Infinitivendung fällt aus bei mourir, courir, acquérir. Dagegen bei cueillir wird es ersetzt durch e muet, oder besser: Hier ist im Präs. und Futur. Übergang zur 1. Konjug.

Participium perfecti[3] und Historisches Perfekt.[4]

Hier sind folgende Zusammenstellungen und Vergleiche empfehlenswert:

1. Participia auf t.

Infinitiv	Participium	Hist. Perfekt
écrire	écrit	il écrivit
dire	dit	dit
faire	fait	fit
craindre	craint	craignit
conduire	conduit	conduisit

Die rein zufällige Übereinstimmung des Partizips mit Ind. Präs. 3. S. ist für das Gedächtnis beachtenswert.

Man erkläre die Partizipbildungen aus dem Lateinischen:

écrit aus scriptum (é(s)cri(p)t),

dit aus dictum
fait aus factum } ct zu it.
conduit aus conductum

2. Bei den Partizipien auf den Laut i unterscheidet man drei Gruppen, auf i, is, it.

Infinitiv	i	Infinitiv	is	Infinitiv	it
fuire	fui	acquérir	acquis	dire	dit
suivre	suivi	s'asseoir	assis	écrire	écrit
suffire	suffi	mettre	mis	conduire	conduit
rire	ri	prendre	pris		
luire	lui				

1) Vgl. Cl. § 300; aber vor Vokalen bleibt l, Beispiel: de l'homme.

2) Vgl. Cl. § 424 Anm. 3) Vgl. Cl. §§ 397—401.

4) Vgl. Cl. §§ 414—419; doch ist sehr vieles für unsern Zweck nicht brauchbar.

Im hist. Perf. sind diese Verben — abgesehen von den Endungen natürlich — übereinstimmend mit dem Participium, außer écrire — écrit — il écrivit, conduire — conduit — il conduisit (vgl. die vorherige Tabelle).

3. Was die Participia auf u betrifft, so kann man hervorheben, daß sie alle auch im hist. Perf. diesen „Kennvokal“ haben, außer: vêtir — vêtu — il vêtit, venir — venu — il vint, voire — vu — il vit.

Auch die hist. Perf. mit u behalten diesen Kennvokal im Partizip, außer: mourir — il mourut — mort.[1]

Drei Participia auf u sind wegen ihres Akzents besonders erwähnenswert: devoir — dû, mouvoir — mû, croître — crû. Doch steht dieser Akzent nur im Maskul. Sing.

4. Ein Participium auf ert hat die Gruppe ouvrir. Man läßt auch diese — wie Gruppe dormir — auswendig lernen.

Das Partizip ist zu behalten an den Worten „Offerte“ und „Kuvert“.

5. Eine ganz geeignete Zusammenstellung ergeben auch die Verben, die im Part. und hist. Perf. ganz verschiedenartige Bildung aufweisen. Von den Part. auf t (vgl. unter 1.) sieht man hier am besten ab.

Infinitiv	Hist. Perfekt	Participium
venir	il vint	venu
Gr. ouvrir	ouvrit	ouvert
mourir	mourut	mort
naître	naquit	né
voir	vit	vu
luire	luisit	lui

Man stelle gegenübnr: il naquit — il acquit, il vit, vu — il lut, lu.

B. Zusammenstellung nach Verben.

Bei aller unterscheiden wir folgende Stämme: all — er, Ableitung vom latein. ire und lat. vadere.

Stamm all		lat. ire	lat. vadere
nous allons vous allez u. a. F. j'allai usw. u. a. F. allé	afinque j'aille usw.	j'irai usw. j'irais usw.	je vais tu vas il va va ils vont

Zu ils vont stelle man gleich[2]: ils ont, ils sont, ils font.

1) Nach mortuus; vgl. Cl. § 402.

2) Cl. § 387 Anm., ils sont aus lat. sunt, die andern durch Analogie.

avoir und être.

Bei fuir ist der Schüler geneigt, wie im Deutschen il est fui zu bilden. Man wird hier gleich die Regel geben:[1]

„Alle transitiven und fast alle intransitiven Verben haben in den Perfektformen des Aktivs: avoir.“

Beisp.: il a tué, il a marché.

Wenn nun aller, venir, partir usw. mit être verbunden werden — wie im Deutschen —, so ist dies die Ausnahme. Die unregelmäßigen Verben, die als Intransitiva — der Regel nach also — avoir haben, sind: il a fui, couru, suivi, crû.

(Anm.: suivre im Franz. transitiv; wegen „folgen“ neigt der Schüler zu être.)

Nach Besprechung der unregelmäßigen Verben stelle man die Ausnahmen von obiger Regel etwa in folgender — für das Gedächtnis leicht zu behaltenden — Übersicht zusammen:

Intransitive Verben mit être.[2]

I	II
aller	Verben des Herein- und Herausgehens.
venir mit Kompos.	1. im Hause: entrer, sortir.
retourner (anzugliedern an revenir)	2. in der Stadt (Reise): arriver, partir pour. (Zwischenzustand: rester.)
	3. im Leben: naître, mourir; besondere Todesart tomber (oder zu merken an: krank werden = tomber malade).

Zu bemerken ist noch, daß arriver auch „sich ereignen“ heißt. Auch in dieser Bedeutung hat es être. Man stelle es da mit den Verben zusammen, die im Deutschen reflexiv sind, im Französischen nicht.[3] Doch werden diese alle mit avoir verbunden. — Auch die zusammenstellende Vergleichung ähnlicher Verben ist oft lehrreich. Die Unterschiede und die Besonderheiten treten dadurch besonders hervor.

1. Worin sind mourir und courir verschieden?

mourir	courir
je meur-s tu meur-s } a. F. il meur-t	je cour-s tu cour-s il cour-t
mort	**couru**
ils **sont** morts	ils **ont** couru

1) Pl.-K. § 25 ist damit in der Hauptsache schon erledigt.

2) Pl.-K., Sprachl. § 25_4 ist damit erledigt; demeurer (bleiben), décéder (sterben) kann man, denke ich, ohne Bedenken fortlassen.

3) Vgl. Pl.-K., Spr. § 27_4.

2. Eine andere Zusammenstellung dieser Art:

	écrire	dire	rire	lire	voir	vivre
Präsens	il écrivit	il dit	il rit	il lit	il voit	il **vit**
Hist. Perfekt	il **écrivit**	il dit	il rit	il **lut**	il **vit**	il **vécut**
Partizip	écrit	dit	ri	**lu**	vu	**vécu**

Bei dieser Übersicht vergleicht man zunächst die Formen eines Verbums untereinander.

Es ergibt sich: dit dreimal, écrit und rit zweimal.

Lautlich stimmt das Participium auch noch überein bei rire, ri (ohne t). Dann vergleicht man auch die verschiedenen Verben untereinander. Hier ist besonders zu beachten: dit aber ri, il **lut**, **lu** aber: il **vit**, **vu**; il vit doppelsinnig: er lebt = er sah.

Andere doppelsinnige Formen sind: il plut und il a plu von plaire und pleuvoir; quoique je crusse von croire und croître. Im hist. Perf. Unterschied durch den Akzent. Auch auf die — bei schlechter Aussprache sozusagen gleichen — Formen von **fall**oir und **val**oir kann man in diesem Zusammenhang hinweisen.

Bei *s'asseoir* ist die Form ils s'ass**e**yent besonders zu beachten.

Man erwartet i in Erinnerung an die Verben auf ayer, oyer, uyer. Bei dieser Gelegenheit stelle man zusammen:

Infinitiv	Präsens 3. Pl.	Präsens 1. Pl.	Imperfekt 1. Pl.
fuir	ils fu**i**ent	nous fu**y**ons	nous fu**yi**ons
voir	vo**i**ent	vo**y**ons	vo**yi**ons
croire	cro**i**ent	cro**y**ons	cro**yi**ons
s'asseoir	s'asse**y**ent	asse**y**ons	asse**yi**ons

Daß die Form des Imperf. 1. Pl. der entsprechenden Form des Präs. Konj. gleich ist, ebenso 2. Pl. braucht kaum erwähnt zu werden. Die Zusammenstellung des yi bereitet immer Schwierigkeit.

Schwer fallen den Schülern die Formen: er sitzt, er hat gesessen. Man erleichtert es folgendermaßen:

1. assis (Part.) = gesetzt, sitzend; also er **sitzt** = er **ist sitzend** = il est assis.

2. er **hat gesessen** = er **ist sitzend gewesen** = il a été assis. Überhaupt sollte man die Schüler mehr an das „*Umwandeln*“ ge-

wöhnen. Durch diese Zwischenstufe prägen sich die Abweichungen vom deutschen Sprachgebrauch besser ein.[1] Einige Beispiele dafür sind noch:[2]

bitten = abverlangen = demander,

erinnern = zurückrufen = rappeler.

sich stellen als ob = vorgeben = feindre de.

er **ist im Begriff** einen Brief zu schreiben = er **geht** einen Brief schreiben = il va écrire une lettre.

er **hat soeben** einen Brief geschrieben = er **kommt vom** Schreiben einen Brief = il vient d'écrire une lettre.

(Man warne vor: er kommt vom Geschriebenhaben . . . oder: er ist gekommen vom Schreiben . . .)

er **holt** ein Buch = er **geht suchen** ein Buch = il va chercher un livre.

er **läßt** ein Buch **holen** = er **schickt suchen** ein Buch = il envoie chercher un livre.

Andere Redensarten, die auch durch „Umwandeln" am besten sich einprägen, sind:

Er **muß** kommen[3] = **es ist nötig, daß** er kommt = il faut qu'il vienne.

Ebenso: dein Bruder muß kommen = es ist nötig, daß dein Bruder kommt = il faut que ton frère vienne.

man muß kommen = **es ist nötig** [zu] kommen = il faut venir

er braucht Geld = **es ist ihm** Geld **nötig** = il lui faut de l'argent.

Abgesehen von den Redensarten lassen sich noch folgende kleinere Zusammenstellungen machen:

1. Unpersönliche Verben.
2. Reflexive Verben.
3. Verben, die einen andern Kasus regieren als im Deutschen.
4. Komposita.

Bei den Verben mit andern Kasus als im Deutschen fallen einige fort.[4]

---

1) Reinhardt, Lat. Satzlehre, wendet dieses Mittel namentlich bei der Kasuslehre recht oft an.

2) Vgl. auch Pl.-K., Sprl. § 27, 4.

3) Die Konstruktion il lui faut venir läßt man zunächst am besten fort, sonst wendet sie der Schüler auch bei substant. Subj. an.

4) Pl.-K., Sprl. führt auch diese besonders an. — Richtig urteilt Waldeck a. a. O. S. 125: „Alles, was der Schüler nicht ausdrücklich als abweichend lernt, hat er selbstverständlich als übereinstimmend zu betrachten; nach diesem Grundsatze aber erscheinen viele herkömmliche Regeln als überflüssig."

Z. Beisp.: sich **einer Sache** enthalten = s'abstenir **de**
sich **einer Sache** erinnern = se souvenir **de**
jemanden befriedigen } = satisfaire { c. **Akkus.**
jemandem genug tun } { c. **Dat.**
jemandem helfen (auch sorgen für) = subvenir **à**
jemandem zürnen = en vouloir **à** (= erzürnt sein auf).

Verben mit abweichender Konstruktion.

Genitiv		Dativ		Akkusativ	
zugeben	convenir de (à = passen)	überleben	survivre à	widersprechen	contredire (lat. contra)
bereuen (= Reue haben über)	se repentir de	unterschreiben	souscrire à	helfen (= unterstützen)	secourir (wie lat. adiuvare)
				dienen (= bedienen)	servir
				folgen (= verfolgen)	suivre (wie lat. sequi)
				zuvorkommen (= überholen)	prévenir

Die Komposita[1] stellt man am besten nach Durchnahme aller unregelmäßigen Verben nach ihren Präfixen zusammen.

Die Bedeutung der Präposition ist meist dieselbe wie im Lateinischen, aus dieser ist dann auch meistens die Bedeutung des Kompositums leicht abzuleiten.

Zu beachten ist noch, daß lat. dis. im Französischen sich findet in:

1. dis. Beisp.: disparaître.

2. dé (vor Konsonanten); dés (vor Vokalen). Beisp. défaire, démentir, désapprendre.

décrire (nicht wie die Schüler vielfach schreiben descrire) vom lat. describere.

---

1) Einer besonderen Untersuchung — vor allem mit Hilfe des Dictionnaire von Littré — müßte es vorbehalten sein zu prüfen, wieweit seltenere, mehr der gehobenen Sprache angehörige Komposita durch Wörter der Umgangssprache ersetzt werden können. Ich führe nur an: disconvenir = nier, se méprendre = se tromper, réduire (zurückbringen) = rapporter, ramener (zwingen) = forcer. — Andere könnte man wohl ganz fortfallen lassen, namentlich solche, die wieder Ausnahmen sind. Beispiele: répartir, asservir, prévaloir, accroître, décevoir. Gelegentlich der Lektüre bespricht man sie dann. Man gewinnt dadurch auch etwas mehr Zeit für die so notwendigen Sprechübungen; bei den zwei Stunden wöchentlich in den Tertien — wenigstens auf dem Gymnasium — ist jeder Zeitgewinn kostbar.

Als nützlich hat es sich erwiesen, um das zum Schlusse noch zu erwähnen, nach den Stammzeiten auch noch die Formen nennen zu lassen, die unregelmäßig — in unserem Sinne — sind.

Beisp.: vouloir, je veux, nous voulons, ils veulent, il voulut, il a voulu (besser als das bloße Partizip), il voudra, quoiqu'il veuille, veuille, veuillez.

Außerdem haben wir uns eine Zusammenstellung von Formen gemacht, nach der in kürzester Zeit Formen eines oder mehrerer Verben in oder außer der Reihe, vorwärts oder rückwärts, mündlich oder auch schriftlich — namentlich nach der ersten Durchnahme — gebildet werden können.

Sing.	1	Imperf.	fv[1]
„	2	Imperat.	v
„	3	Imperf. Konj.	v
Plur.	1	Präs. Konj.	v
„	2	Hist. Perf.	fv
„	3	Perf.	f
Sing.	3	Futurum	f

Sind nun mehrere Verben nach diesem Schema „durchzukonjugieren" — etwa acquérir, mourir, savoir — so ergibt sich folgende Dreiteilung:

1. n'acquérais-je pas? — ne meurs pas — quoiqu'il ne sût pas; — quoique nous n'acquérions pas — ne mourûtes-vous pas? — ont-ils vu? — acquerra-t-il?

2. ne mourais-je pas — ne sache pas — quoiqu'il n'acquît pas. — quoique nous ne mourions pas. — ne sûtes-vous pas? — ont-ils acquis? — mourra-t-il?

3. ne savais-je pas? — n'acquîtes-vous pas? — quoiqu'il ne mourût pas — quoique nous ne sachions pas — n'acquîtes-vous pas? — sont-ils morts? — saura-t-il?

So ergibt sich bei drei Verben $3 \times 7 = 21$ Formen, bei vier Verben $4 \times 7 = 28$ Formen usw.

Jedes Verb kommt in jeder Form einmal vor.

1) f = fragend; v = verneint; fv = fragend-verneint.

6. Zur Gestaltung des zoologischen Unterrichts in den drei untern Klassen der Realschule.

Von C. W. Schlegel (St. Goarshausen a. Rhein).

Wenn im folgenden der Versuch gemacht werden soll, einen Plan für die Verteilung des zoologischen Unterrichtsstoffes in den drei untern Klassen der Realanstalten aufzustellen, so bin ich mir wohl bewußt, daß es nicht möglich ist, Neuerungen vorzuschlagen, da sich ja solche Vorschläge für Preußen immerhin an die geltenden ministeriellen Bestimmungen anlehnen müssen und sich nur als eine genauere Ausführung dieser Bestimmungen zu erkennen geben können. Zwar sind in den letzten Jahren in Versammlungen und Abhandlungen recht brauchbare und praktische Anweisungen für den biologischen Unterricht gegeben worden; aber in den Schulprogrammen findet man nur selten nähere Ausführungen, die erkennen lassen, wie sich an den einzelnen Anstalten dieser Unterricht vollzieht. Während dies für alle anderen Lehrfächer mehr oder weniger der Fall ist, sind für den naturwissenschaftlichen Unterricht meist nur die kurzen und ganz allgemeinen Bestimmungen der „Lehrpläne und Lehraufgaben" ohne jeden Zusatz abgedruckt. Diese auffallende Tatsache drängt zu dem Schlusse, daß jene Vorschläge sich einer allgemeinen Verwirklichung noch nicht zu erfreuen hatten, oder daß man wenigstens zu einer klaren und einheitlichen Pensenverteilung noch nicht gekommen ist. Wenn man aber in einem Programm findet: „Sexta — 25 Einzelbilder aus den Klassen der Säugetiere und Vögel", so darf man wohl geradezu behaupten, daß es mit der biologischen Behandlungsweise in diesem Falle nicht besonders gut bestellt ist. Wenig und gründlich — das muß die Losung für die unterste Stufe sein und bleiben.

In dem auf der Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften zu Breslau (1903) von Fricke-Bremen erstatteten Berichte wird eine Stoffverteilung vorgeschlagen, die an und für sich wohl recht gut als Vorbild für den Unterricht dienen kann. Der VI und V ist die Besprechung der Land- und Luftbewohner zugeteilt; in IV kommen die durch ihre Lebensweise an den Aufenthalt im oder am Wasser gebundenen Wirbeltiere in geeigneten Vertretern zur Behandlung. Diese Einteilung, die sich von „ethologischen und ökologischen Gesichtspunkten" aus wohl rechtfertigen läßt, erscheint doch immerhin etwas willkürlich und künstlich und läßt vor allem die von den Lehrplänen geforderte Rücksichtnahme auf das System vermissen. Gleichwohl ist nach Frickes Ausführungen anzunehmen, daß auch dieses bei ihm nicht zu kurz kommt, da er es als die geeignetste Grundlage für den Unterricht aus-

drücklich anerkennt. Aber das System darf den Schülern nicht gegeben werden; es muß sich ganz von selbst entwickeln und sich als Ergebnis der gesamten unterrichtlichen Behandlung herausbilden. Die nachstehenden Ausführungen sollen zeigen, wie dies zu erreichen ist, und wie schon von der untersten Stufe an diesem Ziele Rechnung getragen werden kann.

A. Allgemeine Bemerkungen.

Der gesamte Unterricht in der Zoologie ist biologisch. Der Begriff „Biologie" umfaßt im engeren Sinne alle Lebenserscheinungen des Einzelwesens sowohl an sich wie auch in ihrer Beziehung zur Außenwelt, seine eigentliche Lebensbetätigung. Beschränkte sich der Unterricht auf eine einfache Beschreibung und Vergleichung der Naturobjekte oder auf die trockene Darstellung des inneren Baues derselben, so würde er dem Schüler eine wichtige, ja die wichtigste und interessanteste Seite der Tierkunde vorenthalten und müßte auf den Anspruch, biologisch zu sein, vollständig verzichten. Da muß er die Tiere in ihrem ganzen Leben und Treiben vorführen, wie es sich in der freien Natur abspielt; er muß zeigen, wie das Tier entsteht, und wie es sich entwickelt, wie es wohnt und sich ernährt, wie es sich bewegt, und wie es ruht, wie es für seine Jungen sorgt und diese wie auch sich selbst gegen etwaige Feinde und die Ungunst der Witterung zu schützen weiß, endlich auch, welche Bedeutung ihm zukommt im Haushalte der Natur. Nur im Hinblick auf ihre Betätigung hat die Beschreibung der Organe wie des Ganzen Zweck und Interesse.

Der Unterricht geht also von Einzelvorgängen und Einzelerscheinungen aus, die sich auch an den unscheinbarsten und dürftigsten Orten unserer heimatlichen Gefilde in Hülle und Fülle beobachten lassen. Diese werden zunächst sowohl an sich selbst als auch mit Bezug auf die ausübenden Organe zu scharfer und genauer Auffassung gebracht; dann wird, immer auf induktivem Wege, der Zusammenhang zwischen diesen Organen und der durch die Lebensweise bedingten Gestaltung des Gesamtorganismus des Einzelwesens geprüft und festgestellt. Auf diese Weise gelangt die Anschauung und Erkenntnis der Einzelformen zu wirksamster Entfaltung. Die Vergleichung mit verwandten Formen führt dann durch Abstraktion der individuellen Eigentümlichkeiten und durch Zusammenstellung gemeinsamer Merkmale nach und nach zur Entwicklung des Begriffs höherer Verbände, der Familien, Ordnungen und Kreise, so daß sich als Ergebnis des Unterrichts ein klarer Überblick über die Hauptgruppen des Systems und ihre wichtigsten Einzelformen herausstellt.

Diese Gesichtspunkte würden für die Behandlung des zoologischen Lehrstoffs in den Klassen VI—II einschließlich zu gelten haben. Die

oberste Stufe (I) dagegen stellt die anatomisch-physiologischen Verhältnisse des Tierlebens in den Vordergrund insofern, als der Unterricht, von der Beschreibung der Zelle an Typen niederer Tiere ausgehend, auch die Entstehung des Einzelwesens, die durch den Übergang zur Vielzelligkeit ermöglichte Differenzierung der Funktionen und die hierdurch bewirkte Vervollkommnung des Organismus zur Darstellung bringt. Auch die Reihe der Formveränderungen und Wandlungen der Organismenwelt während der verschiedenen Erdperioden wird der Unterricht, natürlich immer in bescheidenen Grenzen, in den Bereich seiner Betrachtung ziehen. Von der Erläuterung wissenschaftlicher Theorien ist dabei vollständig abzusehen.

Den Abschluß endlich bildet die Besprechung des menschlichen Körpers, verbunden mit den wichtigsten Lehren über die Gesundheitspflege. Auch hier muß unter steter Bezugnahme auf die entsprechenden Erscheinungen bei den Wirbeltieren, das zweckmäßige Wechselverhältnis zwischen Organisation und Funktion die Richtlinie der Betrachtung bilden.

In allen Klassen wird das Zeichnen geeigneter Objekte und einzelner Körperteile in schematischer Darstellung fleißig geübt.

B. Stoffverteilung im besonderen.

Sexta.

Der Unterricht ist „propädeutischer Anschauungsunterricht“, in welchem nach den oben angegebenen Gesichtspunkten einzelne Tierformen aus den Klassen der Säugetiere und Vögel konkret, d. h. an vorliegenden Exemplaren und guten Abbildungen besprochen werden. Als erstes Objekt muß unter allen Umständen ein solches gewählt werden, das sowohl als Balg- wie als Knochenpräparat vorgeführt werden kann. Zu empfehlen ist die Hauskatze, die den meisten Schülern entweder aus der Anschauung bekannt oder doch in lebendem Zustande der Beobachtung sehr leicht zugänglich ist.

Es werden folgende Einzelbilder behandelt:

I. Säugetiere:	II. Vögel:
1. die Hauskatze	7. der Mäusebussard
2. die Fledermaus	8. das Haushuhn
3. der Maulwurf	9. die Hausente
4. das Eichhörnchen	10. der große Buntspecht
5. das Hausrind	11. der Haussperling
6. das Pferd	12. die Rauchschwalbe

Für die Behandlung der Einzelobjekte können keine allgemein gültigen Regeln angegeben werden. Die Beziehungen bei den einzelnen Formen sind so vielfältig und verschiedenartig, daß in keinem Schema, und sei es

noch so vollkommen, in allen Fällen alle in Betracht zu ziehenden Punkte Berücksichtigung finden würden. Die Behandlung ist eben rein individuell; und auch die alltäglichsten Erscheinungen dürfen nicht außer acht gelassen werden. Vielen Schülern, ja den meisten, mag es wohl ergehen wie dem Soldaten, der auf die Frage nach der Aufschrift auf seinem Koppelschloß gar keine oder eine falsche Antwort gibt, wiewohl er es doch tagtäglich und oft gar mehrere Male zum Putzen zu Gesicht bekommt. Derartige Beobachtungen kann man auch in der Schule häufig genug machen; ist es doch das Geschick des Täglichen und Gewohnten, daß es gar zu leicht übersehen wird! Es dürfte also wohl nicht müßig sein, an dieser Stelle besonders darauf hinzuweisen, da sich daraus für den naturwissenschaftlichen Unterricht die Forderung ergibt, die durchzunehmenden Objekte gründlich anschauen zu lassen und dafür Sorge zu tragen, daß sich das Bild derselben nicht nur oberflächlich und in allgemeinen Umrissen, sondern in allen Hauptteilen klar und deutlich dem kindlichen Geiste einprägt. Nur in diesem Falle hat der naturwissenschaftliche Unterricht Inhalt; nur in diesem Falle vermag auch der Schüler dem Inhalte Form zu geben einmal durch den mündlichen Ausdruck, das andere Mal, wenn das Objekt dazu geeignet ist, auch durch zeichnerische Wiedergabe. Es kommt ja weniger darauf an, naturgeschichtliche Kenntnisse an den Mann zu bringen, als darauf, eine allseitige Ausbildung der geistigen Kräfte des Kindes, wie der Sinne, der Beobachtungsfähigkeit, sowie des Denk- und Sprechvermögens herbeizuführen. Diese Behandlungsweise legt aber dem Umfange des Lehrstoffes auf der unteren Stufe bedeutende Einschränkungen auf und rechtfertigt also durch sich selbst die geringe Zahl der vorgeschlagenen Einzelbilder. Eine Vermehrung des Stoffes könnte nur auf Kosten der Gründlichkeit erfolgen und wäre gleichbedeutend mit der Verzichtleistung auf den zu erfüllenden Zweck.

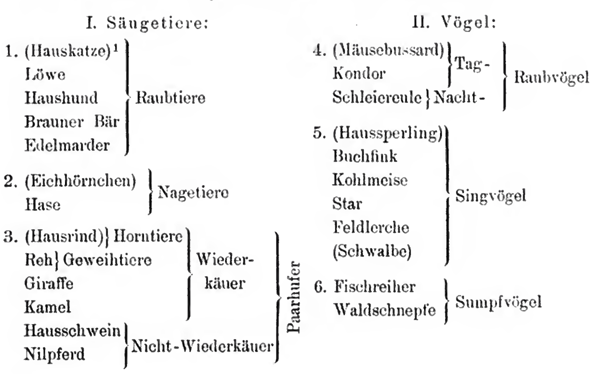
Die Aufgabe dieser Übungen, in denen sich der naturwissenschaftliche Unterricht auf der untersten Stufe bewegt, kann wohl nicht treffender zum Ausdruck gebracht werden als durch die Worte, mit denen Graßmann den Zweck des Anschauungsunterrichtes im allgemeinen kennzeichnet: „Der Zweck desselben ist, die Kinder mit den Gegenständen der äußeren Welt, ihren Eigenschaften, Verhältnissen und Beziehungen bekannt zu machen, sie dahin zu führen, daß sie die Außenwelt richtig in sich aufnehmen, abbilden und gestalten und so zu einer inneren Vorstellungswelt machen, welche der äußeren genau entspricht, und indem darüber zu ihnen gesprochen wird und sie selbst darüber sprechen, sie zur Fertigkeit im Reden, zunächst über sinnliche Gegenstände zu führen“ (Anleitung). Diesem Zweck hat sich der gesamte Unterricht nach Umfang, Inhalt und Form anzupassen.

Unter den heutigen Schulbüchern aber dürfte wohl kaum eines gefunden werden, das durch seine bis ins einzelnste durchgeführte biologische Betrachtungsweise diesen Anforderungen in so hervorragendem Maße gerecht wird wie Schmeils Lehrbuch der Zoologie. Auch der tüchtigste Lehrer wird darin noch eine Fülle von fruchtbaren Anregungen finden.

Quinta.

Der Unterricht beschränkt sich nicht mehr auf die Beschreibung von Einzelarten, sondern die vorgeführten Einzelformen haben die Aufgabe, durch gegenseitige Vergleichung und durch Hervorhebung gemeinsamer charakteristischer Merkmale den Begriff einiger Hauptordnungen zu vermitteln. Nicht mehr Einzelwesen, sondern an solchen werden Einzelkategorien behandelt, deren Typus dann durch Vergleich mit Vertretern anderer Ordnungen in seinen charakteristischen Merkmalen bestimmt und festgelegt wird. In kursorischer Form werden noch die übrigen Hauptvertreter der betr. Ordnungen angereiht, so daß die Schüler ein übersichtliches Bild von denselben gewinnen und gleichzeitig die Abänderungen erkennen, die die Beschaffenheit der untergeordneten Familien oder auch Gattungen und Arten durch Lebensweise, Ernährung usw. erfährt.

Zur Behandlung gelangen (unter wiederholungsmäßiger Heranziehung der in VI behandelten zugehörigen Arten) folgende Ordnungen:



I. Säugetiere:

1. (Hauskatze)[1], Löwe, Haushund, Brauner Bär, Edelmarder } Raubtiere
2. (Eichhörnchen), Hase } Nagetiere
3. (Hausrind) } Horntiere; Reh } Geweihtiere; Giraffe; Kamel } Wiederkäuer; Hausschwein, Nilpferd } Nicht-Wiederkäuer } Paarhufer

II. Vögel:

4. (Mäusebussard), Kondor } Tag-; Schleiereule } Nacht- } Raubvögel
5. (Haussperling), Buchfink, Kohlmeise, Star, Feldlerche, (Schwalbe) } Singvögel
6. Fischreiher, Waldschnepfe } Sumpfvögel

1) Die Arten, deren Namen eingeklammert sind, sind in den vorigen Klassen behandelt worden.

III. Reptilien:

7. Griechische Landschildkröte
8. Gemeine Eidechse
9. Ringelnatter

IV. Amphibien.

10. Grüner Wasserfrosch
11. Feuersalamander

V. Fische:

12. Flußbarsch
13. Hering
14. Menschenhai.

Die Vertreter der drei letzten Tierklassen werden nur als Einzelbilder (wie in VI) behandelt, ohne Rücksicht auf die Ordnungen, denen sie angehören.

Als Schlußabschnitt für diese Stufe verlangen die preußischen Lehrpläne von 1901 die Durchnahme der Grundzüge des Knochenbaues beim Menschen. Bei richtiger Würdigung des biologischen Prinzips und bei ausgiebiger Berücksichtigung des für den naturwissenschaftlichen Unterricht so notwendigen und wertvollen Momentes der Vergleichung hat der bisherige Unterricht eine Menge von Anknüpfungspunkten gefunden, die einen Hinweis auf die bekannten Verhältnisse beim Menschen zuließen und geradezu herausforderten. Daher bedarf es betreffs mancher Punkte einer eingehenden Neubesprechung nicht mehr; es genügt vielmehr eine kurze Zusammenfassung, die sozusagen die in der Anschauung vorhandenen Einzelheiten als verstreut umherliegende Bausteine zusammenträgt und durch richtige Zusammenstellung und Anordnung das gesamte Knochengerüst als einheitliches Ganzes aufbaut.

Quarta.

Der Unterricht hat zum Gegenstande die Wirbeltiere, mit besonderer Rücksicht auf das System. Der Umfang des Unterrichtsstoffes gebietet nach allen Richtungen hin die sorgsamste Sichtung und Auswahl, und zwar um so mehr, als im Hinblick auf das oben angegebene Unterrichtsziel umfassende Wiederholungen aus den beiden früheren Klassen (der in der nachstehenden Zusammenstellung der Lehrpensen nicht namentlich aufgeführten Ordnungen) notwendig sind. Die Beschreibung von Einzelarten, die übrigens immer nach den für V aufgestellten Grundsätzen erfolgen muß, tritt wenigstens dem Umfange nach mehr und mehr zurück und beschränkt sich auf bedeutsame Formen, die entweder zur Charakterisierung der betr. Ordnungen dienen sollen oder sich durch besondere biologische Eigentümlichkeiten auszeichnen oder endlich durch ihren Nutzen oder Schaden größeres Interesse beanspruchen. Die zusammenhängende Besprechung der Familien und

Ordnungen rückt immer mehr in den Vordergrund. Der Schüler soll befähigt werden, die Zugehörigkeit der im Unterrichte vorgeführten Tierformen zu größeren Verbänden, Familien und Ordnungen zu erkennen und in das durch Abstraktion an Einzelformen allmählich und von selbst sich ergebende System einzugliedern. So erhält er eine klare Übersicht über die gemeinsamen Charaktermerkmale der einzelnen Kategorien, deren Zusammenfassung zur genauen Charakteristik des Wirbeltiertypus führt und ihm ermöglicht, die mannigfaltige Gesamtheit der Einzelformen als einheitliches Ganzes zu überblicken.

Dabei muß jedoch die biologische Betrachtungsweise wie ein roter Faden den gesamten Unterricht durchziehen. Die durch die besonderen Lebensbedingungen der Einzelwesen hervorgerufenen Einzelerscheinungen werden in der Erkenntnis des Schülers von höheren Gesichtspunkten aus in innigen Zusammenhang gebracht und geordnet, und durch das beständige Vergleichen unter unablässiger Heranziehung der in den früheren Klassen bekannt gewordenen biologischen Verhältnisse erhält er in allmählichem Fortschritt eine tiefere Einsicht in die Gestaltung des Lebens in seiner großen Mannigfaltigkeit, einen Einblick in die Gesetze und Kräfte, die das wunderbare Getriebe beherrschen und im Gange erhalten.

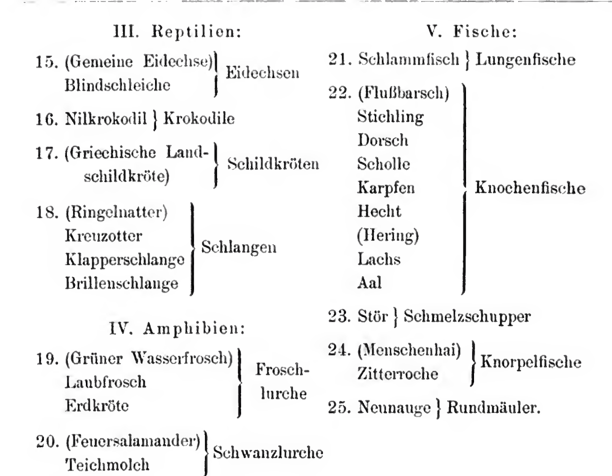
Neu durchzunehmen sind folgende Gruppen:

I. Säugetiere:

1. Orang-Utan, Gorilla, Magot, Roter Brüllaffe } Affen
2. Gemeiner Seehund, Walroß } Robben
3. Indischer Elefant } Elefanten
4. (Pferd), Esel, Nashorn } Unpaarhufer
5. Grönländischer Wal, Pottwal } Wale
6. Faultier, Ameisenfresser } Fehlzähner
7. Riesenkänguruh } Beuteltiere
8. Schnabeltier } Schnabeltiere.

II. Vögel:

9. Kuckuck } Kuckucksvögel
10. beliebig, je nach dem vorh. Präparat } Papageien
11. Haustaube } Tauben
12. (Haushuhn), Fasan, Rebhuhn } Hühnervögel
13. (Ente), Möwe, Pelikan, Pinguin } Schwimmvögel
14. Afrikanischer Strauß } Laufvögel



III. Reptilien:

15. (Gemeine Eidechse), Blindschleiche } Eidechsen

16. Nilkrokodil } Krokodile

17. (Griechische Landschildkröte) } Schildkröten

18. (Ringelnatter), Kreuzotter, Klapperschlange, Brillenschlange } Schlangen

IV. Amphibien:

19. (Grüner Wasserfrosch), Laubfrosch, Erdkröte } Froschlurche

20. (Feuersalamander), Teichmolch } Schwanzlurche

V. Fische:

21. Schlammfisch } Lungenfische

22. (Flußbarsch), Stichling, Dorsch, Scholle, Karpfen, Hecht, (Hering), Lachs, Aal } Knochenfische

23. Stör } Schmelzschupper

24. (Menschenhai), Zitterroche } Knorpelfische

25. Neunauge } Rundmäuler.

Wem die vorstehende Aufstellung der Lehrstoffe für IV zu umfangreich erscheinen sollte, der möge bedenken, daß bei den zu einer Gruppe vereinigten Einzelformen vielfach die gleichen Verhältnisse vorherrschen, da ja die Lebensäußerungen derselben abhängig sind von den Lebensbedingungen, diese aber immerhin einen einheitlichen und nach den gleichen Gesetzen wirkenden Einfluß auf die Beschaffenheit und die Entwicklung der von ihnen abhängigen Tierformen ausüben. Insofern kann schon unter Abstrahierung der für die einzelnen Gattungen und Arten einer Familie sich ergebenden Modifikationen eine einzige richtig gewählte Art den Typus der Familie, ja der Ordnung, deutlich erkennen lassen. Für die übrigen Verwandten genügt dann, wie schon einmal hervorgehoben wurde, eine mehr kursorische Besprechung unter Ausscheidung alles unnötigen Gedächtnisstoffes.

Der Unterricht muß es nur erreichen, daß der Schüler der ihn umgebenden Natur Interesse entgegenbringt; dieses hilft auch über die Schwierigkeiten einer umfangreichen Aufgabe unschwer hinweg. Wenn aber der Unterricht wirklich biologisch ist, so kommt er dadurch dem Interesse der Jugend am meisten entgegen. Er erzielt dann nicht bloß gediegene naturwissenschaftliche Kenntnisse, sondern auch eine fruchtbare harmonische Ausbildung des ganzen kindlichen Geistes sowohl in bezug auf das Gedächtnis

als auf den Verstand und das Gemüt, und wird auch hinsichtlich seines Erfolges die Stellung einnehmen, die der Bedeutung der Biologie als Unterrichtszweig überhaupt allseitig eingeräumt wird.

Vermischtes.

1. Zur religiösen Bildung der Jugend.

Schon in früheren Heften habe ich gelegentlich auf die pädagogische Monatszeitschrift The School Review, A Journal of Secondary Education (Editor: George H. Locke. University of Chicago) hingewiesen. Das kürzlich erschienene diesjährige Oktoberheft erscheint mir wieder für deutsche Lehrer besonderer Beachtung wert, denn sein Inhalt ist fast vollständig den Fragen der sittlich-religiösen Bildung der Zöglinge gewidmet. Von den ersten vier Aufsätzen: 1. The Religious Spirit in the Secondary School, 2. How Shall Pupils be Taught to Estimate Themselves?, 3. College Preparation in Character, 4. The Development and Training of the Will möge diesmal nur auf den anfangs genannten, der von George Albert Coe verfaßt ist und eine am Dartmouth College im Mai dieses Jahres gehaltene Vorlesung wiedergibt, etwas eingegangen werden. Hier zeigt sich nämlich deutlich, eine wie ernste Beachtung man in amerikanischen Universitätskreisen gerade der religiösen Entwickelung der Jugend schenkt.

Der Verfasser geht davon aus, daß die Hochschule in bestimmter Beziehung zu stehen hat mit dem ganzen Umfang der Kultur und deshalb auch mit der Religion als einem wesentlichen Bestandteile derselben. Je näher die Versuchung liege „to think of the future occupation more than of the future man“, desto mehr müsse man der Pflicht eingedenk sein, auf die Charakterbildung hinzuwirken durch Aufstellung von Idealen. Nun lehre aber die Erfahrung, daß die Studierenden nicht erst auf der Universität eine bestimmte Lebensrichtung erhielten, sondern dieselbe, wenn auch noch verhüllt, bereits von der Schule mitbrächten; nichtsdestoweniger sei doch die Verantwortung groß, und es bestehe die Aufgabe, mit der Familie und der Kirche darin zusammenzuarbeiten, daß man den Jugendidealen eine religiöse Richtung gebe. Wer diese Aufgabe abweise, der verkenne den inneren Zusammenhang der geistigen Entwickelung, der eine Trennung oder gar Ausschaltung der einzelnen Teile nicht zulasse. Der Lehrer gebe doch nicht nur Unterricht, er gebe auch sich selbst. „What he himself is inevitably expresses itself . . . . Though character have no speech, no language, though its voice be not heard, yet its line is gone out through all the earth, and its words to the end of the world. If, then, we ask ourselves whether the high school shall be religious, irreligious, or neutral, the answer must be: It cannot be neutral as long as the laws of the human mind are what they are; it cannot be irreligious without setting itself against essential elements in the culture which it is set to impart. The only standpoint consistent with the facts of life and the ideals of education is the constructive one. The high school must be a constructive religious influence.“

Das heißt klar und bestimmt gesprochen, und ebenso bestimmt wird die Frage, wie die Forderung zu erfüllen sei, beantwortet. Es hängt ganz von der Stellung der

leitenden Persönlichkeiten ab. Manche Lehrer machen wenig Eindruck und werden bald vergessen, andere bleiben ihren Schülern in Erinnerung als würdige Vertreter der von ihnen gelehrten Wissenschaft, aber es gibt auch solche, die eine tiefere Wirkung ausüben. „They are living spirits communicating spiritual life to their pupils. To live in the presence of such a teacher for a year or a series of years is not merely to learn a subject, but also to develop a personality.“

Der Weg der religiösen Einwirkung geht also durch die Person des Lehrers, deshalb ist es ein Irrtum zu meinen, Fachkenntnis, Lehrgeschick und tadelloser Wandel machten allein die wesentlichen Eigenschaften des Lehrers aus, er muß vielmehr sein „positively religious“, so erst wird er kraft seiner ganzen Persönlichkeit werden „a life-giver“. Fürwahr eine ernste und tiefe Auffassung unseres verantwortlichen Berufes, die da über das Meer zu uns herüberklingt!

Im einzelnen vollzieht sich diese Einwirkung unter dem sozialen Gesichtspunkt; Unterricht und Erziehung sollen auf Gesellschaft, auf Menschheit bezogen und durch deren ideale Interessen erwärmt und belebt werden. Das Schulleben ist nur ein Teil des ganzen Lebens und steht mit der Menschheit im Zusammenhang; sieht das der Schüler auch nicht vor Augen, der Lehrer kann es ihm doch vermitteln. „The vitality of instruction and of discipline, the effect upon character, the religiousness of it all, will depend upon the avoidance of the breaks which set teacher apart from pupil, one pupil apart from another, the subject-matter of instruction apart from life's warm interests.“ Der Unterricht bleibt dann nicht an Äußerlichkeiten, z. B. in der Geschichte an Zahlen und Namen, haften, sondern dringt in den wirklichen Inhalt ein, durch den allein das Leben des Zöglings eine bestimmte Richtung erhalten kann, und hieraus wird sich eine religiöse Unterweisung in konkreter Gestalt ergeben. „Religious facts are to be treated with sympathetik appreciation, and thus the atmosphere of the school is to become a religious atmosphere.“ In gleicher Art vertieft sich die Zucht der Schule.

Kurz, soziale Motive, in rechter Weise verwertet, sind für die Bildung der Persönlichkeit in Bewegung zu setzen; das tut gerade in unserem modernen Leben not mit seinem Hin und Her von Interessen, seiner Öffentlichkeit, seiner Rastlosigkeit.

Wie wir überhaupt den Ausführungen des Verfs. mit voller Zustimmung gefolgt sind, so mögen endlich auch die beherzigenswerten Schlußsätze des Vortrags noch wörtlich angeführt werden: „The adolescent in modern civilization is under constant stimulation, and the tendency of it all is to incite him to many kinds of self-expression of the less profound sort, rather than to any unification of the personality. Now, the personality attains unity and self-possession only through some such process as that which I have described. On behalf of sorely burdened adolescents, tossed hither and thither by the multifarious interests of our complex civilization, I plead for the religious spirit in the high school. This, and this only, will develop personality, which is the end of all our education.“

Halle a. S. **Wilhelm Fries.**

---

2. Direktorenkonferenzen in Österreich.

In Österreich hat man vor kurzem Direktorenkonferenzen eingerichtet. Darüber unterrichtet uns folgendes Buch: Verhandlungen der II. Konferenz der Direktoren der Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) im Erzherzog-

tum Österreich unter der Enns. Im Auftrage des k. k. Landesschulrates herausgegeben von Dr. August Scheindler, k. k. Landesschulinspektor. Der Verhandlungen der NÖ. Mittelschuldirektoren-Konferenzen I. Band. 209 S. Wien 1905. Alfr. Hölder.

Das Werk enthält mehr, als der Titel angibt, insofern es in seinem ersten Teile (S. 1—39) einen kurzen Bericht über die Entstehung der Konferenzen und einen Auszug aus den Verhandlungen der ersten Konferenz bringt. Diese hat am 24. und 25. Oktober 1900 getagt und über folgende Fragen verhandelt:

1. Inwieweit ist eine Entlastung der Mittelschuldirektoren von administrativen Geschäften wünschenswert und möglich?

2. Inwiefern erleichtern die geltenden Bestimmungen über die Stundung des Schulgeldes die Bemühungen, dem Andrange zur Mittelschule zu steuern?

3. Über die Bedeutung der Hausaufgaben in der Organisation des fremdsprachlichen Unterrichtes.

4. Ist es wünschenswert, daß die Arbeitszeit für die lateinisch-deutsche Maturitätsprüfung auf drei Stunden verlängert werde?

5. Ist die Einführung des obligaten Unterrichtes in einer modernen Weltsprache am Gymnasium wünschenswert?

6. Begegnet die Verteilung des Lehrstoffes im Griechischen bezüglich der III. Klasse praktischen Schwierigkeiten?

7. Genügt die derzeit übliche Form der Aufnahmeprüfung in die I. Klasse der Mittelschule ihrem Zwecke?

Aus den Ergebnissen der Beratung dürfte besonders folgendes von Interesse sein: Beim dritten Thema erklärte die überwiegende Mehrheit die lateinischen und griechischen Hausarbeiten deshalb für entbehrlich, weil sie ihre Verläßlichkeit in Zweifel zog. Die Abstimmung über die für österreichische Verhältnisse einschneidende fünfte Frage ergab, daß nur zwei Stimmen die obligatorische Einführung des Unterrichts in einer modernen Weltsprache ablehnten, und daß mit allen gegen neun Stimmen die Möglichkeit dieser Einführung ohne Änderung der Grundlagen des Gymnasiums anerkannt wurde, unter der Voraussetzung daß das Lehrziel in der neuen Sprache maßvoll gesteckt und alles Überflüssige, besonders das Gedächtnismäßige, aus dem Unterrichtsbetriebe der anderen Gegenstände entfernt würde.

Die zweite Konferenz trat am 13. und 14. November 1903 zusammen, nachdem zuvor die Leitsätze der einzelnen Referenten im Druck veröffentlicht waren. Ihre Beratungen sind ausführlich und wörtlich wiedergegeben, sie betrafen folgende Fragen:

1. Ist eine Erleichterung und Vereinfachung der Maturitätsprüfung wünschenswert? Empfiehlt sich speziell betreffs der Gymnasial-Maturitätsprüfung

a) die Erhöhung der Arbeitszeit auf drei Stunden für die Übersetzung aus dem Latein;
b) eine Bestimmung betreffs Zurückweisung eines Kandidaten für den Termin wegen Unterschleifes bei den schriftlichen Prüfungen;
c) die Einführung einer kurzen Vorbereitungsfrist für alle Gegenstände bei der mündlichen Prüfung:
d) die Abschaffung der Befreiung in Geschichte und Physik;
e) die Einführung einer obligatorischen Befreiung in allen Gegenständen bei befriedigender Durchnittsleistung am ganzen Obergymnasium — bezüglich der

Physik in den zwei oberen Klassen — und befriedigender schriftlicher Arbeit in jenen Gegenständen, in denen eine solche gemacht wird;

f) die Bestimmung eines Themas für alle Anstalten durch den Landesschulrat;

g) die Gestattung einer Kompensation bei einer nicht genügenden Leistung, wenn sie nicht die deutsche (Unterrichts-)Sprache betrifft.

2. Ist eine Verminderung der Zahl der deutschen Aufsätze in der V. Klasse des Gymnasiums notwendig oder wünschenswert?

3. Ist am Gymnasium die Geographie von der Geschichte zu trennen?

4. Praktische Durchführung der Neuregelung der Erholungspausen.

5. Ist eine Änderung der vorgeschriebenen Notenskala, speziell eine Vereinfachung erwünscht?

6. Wie kann bei den Abiturienten der Mittelschulen die Gewandtheit im mündlichen oder schriftlichen Ausdrucke im Deutschen erhöht werden?

7. Wie könnte durch Ferialkurse dem Bedürfnisse der Mittelschullehrer nach fachwissenschaftlicher Fortbildung am besten entsprochen werden?

8. Ist die Geometrie in der 1. Klasse der Realschule als selbständiger Gegenstand aufzufassen und mit dem Zeichnen oder Rechnen zu verbinden?

Bei allen Verhandlungen tritt bemerkenswert hervor, daß auf die preußischen Schulverhältnisse Bezug genommen wird, und zwar nicht immer beifällig und mit Empfehlung, dieselben nachzuahmen. Auf Seite 63 findet sich sogar im Referat des Regierungsrats Direktor Knöll eine offene Warnung davor, welche beweist, daß die wiederholten Schulreformen uns bei unseren Nachbaren in Mißkredit zu bringen drohen. Es heißt dort: „Das höhere Schulwesen des Deutschen Reiches befindet sich in neuester Zeit in dem Zustande der Gärung; binnen 20 Jahren sind dreimal die Lehrpläne abgeändert worden. Die Mittelschule, die ruhige und stabile Verhältnisse liebt, wird dort zum Objekte von bedenklichen Versuchen gemacht. Folgen wir nicht unbesonnen auf dieses Gebiet; halten wir vielmehr, so viel wie möglich, an dem Organisationsentwurfe fest, der besonnenen Männern im Deutschen Reiche auch heute noch als Muster und Vorbild gilt, mehr vielleicht als sie es einzugestehen wagen. Jedenfalls sollten wir dieses anerkannt Gute nur gegen etwas Besseres, das bereits die Probe bestanden hat, aufgeben."

Bei der Besprechung der schriftlichen Reifeprüfung war von einem Mitgliede der Konferenz angeregt worden, die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische abzuschaffen, doch fand dieser Vorschlag nur eine sehr geringe Unterstützung. Für die Kompensationen von nicht genügenden Leistungen, die nach preußischem Beispiel zur Frage gestellt wurde, war die Konferenz nicht zu haben.

Aus den sonstigen, durch Schlußabstimmung gewonnenen Ergebnissen erwähne ich noch folgendes: Die Methodik der Geographie soll sich in naturwissenschaftlicher Richtung ausgestalten. Bei dem sechsten, sehr gründlich besprochenen Thema wird, um nicht auf alle Einzelheiten einzugehen, fast einstimmig eine von Dr. Scheindler vorgeschlagene, allgemein gehaltene Resolution angenommen: „Die Konferenz ist der Anschauung, daß eine größere Sprechfertigkeit im Deutschen sowohl am Gymnasium als an der Realschule erzielt werden müsse, daß zu diesem Zweck die Schüler zum korrekten und zusammenhängenden Gedankenausdruck nicht bloß im deutschen Unterricht, sondern auch in allen anderen Fächern anzuhalten seien, und daß zur Erreichung dieses Zweckes die Lehrer und die Schulbücher Vorbild und Muster sein sollen."

Endlich wird mit Beziehung auf einen schon im Jahre 1899 auf einer Konferenz sämtlicher Landesschulinspektoren gefaßten, aber seither noch nicht verwirklichten Beschluß, wonach die wissenschaftliche Fortbildung der Mittelschullehrer durch Einführung von Ferienkursen an den Hochschulen gefördert werden soll, folgenden Thesen zugestimmt: 1. Für die Abhaltung der Kurse sind außer hervorragenden Hochschulprofessoren auch geeignete Mittelschulprofessoren zu gewinnen; 2. in diesen Kursen ist bei der fachwissenschaftlichen Weiterbildung der Teilnehmer namentlich den Bedürfnissen des Unterrichts Rechnung zu tragen; 3. Wien ist als Zentrum des heimischen wissenschaftlichen Lebens und ob seiner geographischen Lage für die Abhaltung solcher Kurse besonders geeignet; 4. die Kursvorträge sind zu honorieren und den Teilnehmern finanzielle Unterstützungen zu gewähren.

Ich erwähne noch, daß der Fortbestand der österreichischen Direktorenkonferenzen gesichert ist, was Herrn Landesschulinspektor Scheindler, der die Sache angeregt hat, zu großer Befriedigung gereichen muß. Das Ministerium hat nämlich verfügt, daß dieselben ohne besondere Ermächtigung in regelmäßiger Folge alle drei Jahre in Wien abgehalten und die Verhandlungen veröffentlicht werden sollen. Auch ist bereits manchen Beschlüssen durch amtliche Erlasse Folge gegeben worden, so z. B. in betreff der besseren Pflege des deutschen Ausdruckes. Aus den betreffenden, durchaus praktischen Weisungen mag zum Schlusse eine Stelle mitgeteilt werden. Sie lautet auf S. 207 f. also: „Soll nun in dieser Sache eine Besserung erzielt werden, so muß zunächst und als Hauptmoment die allbekannte und oft wiederholte Forderung nachdrücklichst erhoben werden, daß jede Lehrstunde an der Mittelschule im gewissen Sinne eine Deutschstunde sein soll, indem in jedem Gegenstande der Lehrer einmal sich selbst ausschließlich zumindest der korrekten sprachlichen Form befleißigt, aber auch den Schülern keine sprachliche Nachlässigkeit, keinen Fehler unverbessert hingehen läßt. Das ist unzweifelhaft die erste und wichtigste Forderung; wird ihr nicht allseitig und immer entsprochen, so kann auch der intensivste deutsche Unterricht nicht völlig zum Ziele führen. Freilich darf — nebenbei bemerkt — die Forderung sprachlicher Korrektheit der Schülerantworten nicht in kleinliche Nörgelei und zeitraubende, von der Sache ablenkende Haarspalterei ausarten; sprachliche Fehler müssen im Sachunterrichte aufs kürzeste abgetan werden. Gilt es nun auch in allen Gegenständen der sprachlichen Seite die gebührende Aufmerksamkeit zuzuwenden und so die Gewandtheit, Präzision und Schärfe im Ausdrucke zu fördern, so besitzen doch beide Kategorien der Mittelschule eine Reihe von Gegenständen, die hierzu in besonderem Maße beitragen müssen. Schon im Religions- und Geschichtsunterrichte hängt im gewissen Sinne geradezu der Erfolg davon ab, daß der Lehrer mit Geschmack und Schwung zu erzählen und darzustellen versteht, und die Natur seines Gegenstandes weist ihn darauf hin, darauf zu achten, daß die Schüler immer selbständiger, freier, fließender und gewählter den Stoff, den sie sachlich beherrschen und genau erfaßt haben, in zusammenhängender Rede darzulegen fähig werden. Nun erst gar in den Sprachfächern! Wo gäbe es ein Mittel, das an sprachbildender Kraft zu vergleichen wäre mit der völlig zutreffenden, den Gedanken und die Absicht des Schriftstellers restlos wiedergebenden, geschmackvollen Übersetzung aus fremden, insbesondere aus den altklassischen Sprachen mit ihrer Prägnanz, mit ihren in allen Farben schillernden Wortbedeutungen und ihrer vom Deutschen so weit abliegenden Stilistik! Werden doch bei diesem Ringen um die beste Wiedergabe zunächst mit der völligen Erfassung des Gedankens, dann mit der förmlichen Wiedergeburt desselben in deutscher Sprache die höchsten Anforderungen

wie an den Verstand so geradezu an die volle Beherrschung des Deutschen gestellt. Dann wieder welche Kräfte nimmt in Anspruch und übt die Hinübersetzung auch bezüglich Grammatik, Synonymik, Stilistik und Architektonik des Satzbaues im Deutschen!

Endlich sind aber auch im deutschen Unterrichte selbst mannigfache, häufige und direkt auf die Erzielung gewandten Ausdrucks berechnete Übungen im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke lehrplanmäßig vorgesehen, so daß wahrlich nichts nottut, als das Ziel stets fest im Auge zu behalten und die gebotenen Mittel zu seiner Erreichung konsequent und mit Geschick auszunützen, um die Leistung der Mittelschule auch in dieser Hinsicht zu einem erfreulichen Erfolge zu bringen."

Halle a. S. **Wilhelm Fries.**

---

3. Zum Geschichtsunterricht in den oberen Klassen.

Jeder Geschichtslehrer der oberen Klassen sieht sich gezwungen, nach seinen Neigungen sich den Stoff zu Wiederholungen in der Klasse nach besonderen Gesichtspunkten abweichend von dem benutzten Lehrbuche zusammenzufassen. Da ist es denn immer anregend, wenn Kollegen über ihre Gedanken und Versuche berichten. Eine Anzahl solcher Berichte soll im folgenden besprochen werden.

Besonders empfindlich berührt im Unterricht in den oberen Klassen die Unsicherheit der erdkundlichen Kenntnisse. Das ist nicht bloß in den deutschen Mittelschulen so, ernst denkende schwedische Kollegen haben mir wenigstens bei Besuchen in meiner Prima unumwunden zugestanden, daß es auf den schwedischen Gymnasien nicht besser stände. Daher möchte ich den Blick der Kollegen zunächst auf ein Heftchen von Jauker lenken: Historische Leitlinien. Wien und Leipzig. 1905. Pr. 2,40 ℳ. Pichlers Ww. u. S. Was unter dem Titel verstanden werden soll, setzt der Verfasser auf S. 3f. auseinander: es „sind solche geographischen Linien — oder Zonen —, an denen sich unter gegebenen, ähnlichen Bedingungen die Züge oder Verwicklungen (geschichtlichen Charakters) in auffallend übereinstimmender Weise abspielen". Daß es solche Züge gibt, ist längst erkannt; jeder von uns hat für seine Zwecke sicher von dieser Beobachtung Gebrauch gemacht. Im großen hat Altmeister Ratzel mit seinem weitschauenden Blicke diese Probleme behandelt, und seinen Anregungen folgt unser Verfasser, indem er zugleich gründlichst das treffliche Hilfsmittel der Rothertschen Karten und Skizzen zur Weltgeschichte verwendet (vgl. S. 14). Besprochen werden so Städte und Orte, Straßen und Wege und Völkerbeziehungen, Staats- und Gesellschaftsformen. Das Ganze ist ein anregender erster Versuch, aus Ratzels und andrer wissenschaftlicher Arbeit Vorteil für die Schule zu ziehen, und ich glaube das Schriftchen den Kollegen zum Durcharbeiten empfehlen zu dürfen: ein Unterricht, der diesen Anregungen folgt, wird sicher auch die erdkundlichen, nicht bloß die geschichtlichen Kenntnisse der Schüler fördern. Kleine Versehen, z. B. „die Gründung Papst Alexanders III. Alexandrien am Tanaro" und Druckfehler wird jeder leicht selbst berichtigen.

Eine ebenso erfreuliche Erscheinung anderer Art sind die in 2. Auflage vorliegenden „Zusammenfassenden Geschichtswiderholungen für Prima von Hassencamp, durchgesehen von Schrader. Düren 1905. Solinus." Rezensent bekennt, daß er seit Jahren auf gleichen Bahnen gewandelt ist, hoffentlich nicht ohne Nutzen für die Schüler. Die Gründe, die Hassencamp bestimmt haben, sind seit der letzten Änderung der Lehrpläne nicht mehr stichhaltig, die Brauchbarkeit des Heftes

ist darum nicht geringer geworden. Hassencamp gibt 32 Durchblicke durch die mittelalterliche und neue Geschichte, die alte ist leider infolge jener Lehrpläne nicht berücksichtigt. Die Fragen zeigen, daß ein praktischer Schulmann hier arbeitet, der mit sicherem Blick das Wichtige zu erfassen weiß. Die Königswahlen, die älteren deutschen Stämme, die Beziehungen Deutschlands zu anderen Nationen, die Reformationsreichstage, die Entstehung unserer Großmächte, das sind einige von den behandelten Fragen. Das gegebene Material zeigt, daß der Verfasser sicher zwischen dem Zuviel und Zuwenig einen Mittelweg zu finden weiß. Über Einzelheiten mit ihm zu rechten, wäre müßig, denn hier sprechen persönliche Ansichten das entscheidende Wort. Jedenfalls wird jeder das Heftchen mit Nutzen lesen, und man kann es wirklich auch, wie Verfasser wünscht, Schülern zur Selbstarbeit in die Hand geben.

Gleiche Wege — aber für österreichische Verhältnisse berechnet — geht das Schriftchen von E. v. Filek-Wittinghausen: Maturitätsfragen aus Geschichte und Vaterlandskunde. Wien und Leipzig. Deuticke 1905. Das Heft gehört mit mehreren andern des gleichen Verlages zusammen, die den Schülern zur Durcharbeitung des Materials für die Maturitätsprüfung nach bestimmten Gesichtspunkten geordnete Gruppen bieten sollen. Es deckt sich also in seinem Ziele mit dem vorhergenannten Schriftchen. Zunächst ist lobend anzuerkennen, daß der österreichische Schulmann sein Material weit umfassender ausschöpft: die alte Geschichte ist ausgiebig herangezogen, die Erdkunde und die bedeutsamsten staatlichen Einrichtungen Österreichs, resp. Österreich-Ungarns sind besprochen. Lernen läßt sich also aus dem Werkchen, da auch die Gesichtspunkte durchaus ansprechend gewählt sind. Aber ich vermisse das Geschick in der Auswahl des Einzelmaterials, das Hassencamp bewiesen hat. Der Verf. beklagt, daß zuviel wertlose Reihen mechanisch auswendig gelernt werden. Aber es ist doch nichts anderes, wenn es z. B. auf S. 14 heißt: L.Cornelius Scipio Barbatus erlangte (in den Samnitenkämpfen) großen Ruhm u. so oft. Auch im Ausdruck vermisse ich noch oft die für ein Repetitorium nötige Schärfe; ich kann mich der Empfindung nicht erwehren, daß den Verfasser vielfach die sich kreuzenden Bestrebungen vollständig, aber kurz zu sein dazu verführt haben, Andeutungen zu geben, die nur der Kenner versteht. Kenner sind aber wenigstens auf unseren deutschen Schulen die Prüflinge wohl nicht, die zu solchen Hilfsmitteln greifen. Hier würde also eine bessernde Hand einzusetzen haben, wenn das Buch wie ähnliche desselben Verlages eine zweite Auflage erleben sollte.

Erwähnt werden mag dann, daß das vielgenannte, allbekannte Buch von Ploetz: „Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte. Leipzig 1905“ in 14. verbesserter Auflage vorliegt. Es wird auch in dieser seinen Dienst wie bisher tun.

M. Adler.

Besprechungen.

1. Karl Oppels Buch der Eltern. 5. Aufl. hrsg. von Julius Ziehen. VII u. 391 S. Frankfurt a. M., Diesterweg. 1906. Preis geh. 3 ℳ, geb. 4 ℳ.

Oppels Buch, Erstling in der Literatur der Hauspädagogik, ist 1877 erschienen und mit Recht dankbar aufgenommen worden, wies es doch überall in die Praxis hinein und zeigte eine warmherzige, auf reicher Erfahrung beruhende Auffassung von

der Aufgabe der Kindererziehung. Der Verf. durfte mit vollem Wahrheitsanspruch im Vorwort versichern: „Alles ist erprobt, erlebt, selbst geübt". Sein Standpunkt ist ein von Pestalozzischem Geist getragener, durchaus idealer, wenn man auch bedauern muß, daß er — eigentlich im Widerspruche mit sich selbst — die religiöse Seite der Erziehung, auf die jede vertiefte Betrachtung der Frage doch hinführen muß, nicht gewürdigt hat.

Die 4. Auflage besorgte Oppel noch selbst im Jahre 1896; ob das Buch sich weiter behaupten würde, erschien zweifelhaft, weil zur selben Zeit und bald darauf sehr gefährliche Konkurrenten auftraten, nämlich Adolf Matthias' „Benjamin" und H. Grubers' „Ruth". Nun hat kein Geringerer als Julius Ziehen die Neuherausgabe besorgt, und zwar nicht bloß aus Pietät gegen den Verfasser, dessen Schüler er gewesen, sondern in der berechtigten Überzeugung, daß dem „Buch der Eltern" auch neben jenen trefflichen Werken ein bleibender Wert und ein Platz im deutschen Hause zukomme. Allerdings sah er sich einer grundsätzlichen Schwierigkeit gegenüber. Manche Abschnitte waren der Ergänzung, bezw. einer Umgestaltung bedürftig, dem widerstrebte aber der ganze Charakter des Buches, das so ganz die Persönlichkeit des Verfassers wiederspiegelt. „Jede Um- oder Einarbeitung erwies sich gleich bei dem ersten Versuch als ebenso unzweckmäßig wie undurchführbar." Deshalb entschloß sich der Herausgeber, alles das, was ihm unentbehrlich schien, in der Gestalt von Anmerkungen darzubieten, die den Text ergänzen und erweitern oder gelegentlich auch einschränken und zugleich Hinweise wenigstens auf die wichtigste Fachliteratur enthalten. Voraufgeschickt ist ein Lebensbild Oppels. Man wird dies Verfahren billigen müssen, wenn auch zu bedauern ist, daß somit die oben erwähnte Lücke, die Ziehen selbst als eine recht wesentliche bezeichnet, nämlich der Mangel einer Darstellung der religiösen Erziehung des Kindes, unausgefüllt bleibt.

Halle a. S. **Wilhelm Fries.**

---

2. Prof. Dr. R. Schnee, Hilfsbüchlein für den lateinischen Unterricht. 1. Teil: Phrasensammlung. 2. Teil: Stilistische Regeln. VI und 112 S. bezw. 81 S. Gotha, Perthes. 1903.

Das vorliegende Buch hat bei seinem Erscheinen nicht die Beachtung gefunden, die es verdient, deshalb sei es mit einigen Worten in empfehlende Erinnerung gebracht. Das Bedürfnis für ein derartiges Hilfsmittel dürfte durch die unzweifelhafte Tatsache erwiesen sein, daß bei den Schülern oberer Gymnasialklassen vielfach eine überraschende Lückenhaftigkeit ihres Wortschatzes zutage tritt, die sich vor allem daher schreibt, daß es in den mittleren Klassen an einem systematischen Lernen und Wiederholen der Vokabeln und Phrasen fehlt. Unwillkürlich denkt man dabei an die Bewegung zurück, die in den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts aus ähnlichem Anlaß einsetzte und eine große Zahl von entsprechenden Hilfsmitteln hervorrief. Ich verweise nur auf das Programm des bekannten Stettiner Direktors Heydemann vom Jahre 1856: „Über den lateinischen Unterricht, mit besonderer Beziehung auf das Vokabellernen", dessen Ausführungen zum großen Teil so klingen, als bezögen sie sich auf den heutigen Zustand.

Es fehlt eben an einer systematischen Zusammenfassung der auf den einzelnen Stufen in der Lektüre neu auftretenden Vokabeln, die vielleicht ad hoc auch angeeignet werden, aber viel zu locker sitzen, um fester Besitz zu werden. Darum

gilt es, einen sicheren Bestand festzulegen und von Klasse zu Klasse weiter zu überliefern, und diesem Zwecke will Schnees Hilfsbüchlein dienen. Für die Auswahl ist natürlich die Lektüre maßgebend, und man kann hier zum Glück auf einem ziemlich allgemein gültigen Kanon fußen, aber selbst innerhalb dieses Rahmens ist scharf zu sichten und der Stoff nach Möglichkeit zu beschränken; je entschlossener dies geschieht, desto willkommener wird ein derartiges Hilfsmittel sein. Schnee hat die Auswahl nach seinen Erfahrungen an einer sehr tüchtigen Schule, dem Hamburger Wilhelmgymnasium, bestimmt, greift aber in der Phrasensammlung doch zu weit. Schon dem Quintaner wird hierin zu viel zugemutet, und auch in dem Pensum der oberen Klassen läßt sich manches als entbehrlich bezeichnen. Dagegen verdient die Auswahl der Synonyma (vgl. Teil II S. 38ff.) volle Billigung.

Hinsichtlich der Stilistik stehe ich grundsätzlich anders als der Verfasser; mir scheint es zweckmäßig, schon um der Bildung des richtigen Sprachgefühles willen, von der untersten Stufe aufwärts in die Eigenart des fremden Idioms, wenn auch zunächst nur durch eine Art unbewußter Aneignung, einzuführen. Falsche Gewöhnung später zu verbessern, ist ein Werk großer und oft fruchtloser Mühe, davon weiß jeder Lehrer der oberen Klassen, gleichviel welches Fach er vertritt, zu sagen.

Im übrigen stehe ich nicht an, Schnees Hilfsbüchlein, das so ganz aus dem Unterricht erwachsen ist, zum Gebrauch zu empfehlen, es wird auch den Lehrern gute Dienste leisten.

Halle a. S. **Wilhelm Fries.**

---

3. Fr. Baumgarten, Fr. Poland, R. Wagner, Die hellenische Kultur. Mit sieben farbigen Tafeln, zwei Karten und gegen 400 Abbildungen im Text und auf zwei Doppeltafeln. Leipzig und Berlin 1905. B. G. Teubner. 489 S. gr. 8°, Preis geb. 12 ℳ.

Was man meist in gesonderten Büchern darzubieten pflegt, eine Geschichte der Kunst, des Schrifttums, des politischen, sozialen und religiösen Lebens hervorragender Völker, das ist hier in einem Buche vereinigt, aber allerdings von drei verschiedenen Verfassern bearbeitet, nämlich Baumgarten, Wagner und Poland. Die Darstellung reicht von den Anfängen griechischer Geschichte bis an die Zeit Alexander d. Gr. Ein zweiter Band soll später die Ausbreitung der hellenischen Kultur über die antike Welt, erst durch die Griechen, dann durch die Römer, bis zum Entstehen des Byzantinismus behandeln. Das ganze Buch gliedert sich zeitlich in drei Teile: das griechische Altertum (21 S.), das griechische Mittelalter (154 S.), die griechische Blütezeit (280 S.). Der erste Teil enthält nur einen Abschnitt, der zweite und der dritte Teil zerfallen in je drei Hauptabschnitte, entsprechend der oben angegebenen Verteilung des Stoffes an die drei Verfasser, und in viele Unterteile. Vorausgeschickt ist eine Einleitung, enthaltend „Land und Leute" von Poland und „Sprache und Religion" von Wagner. Die beigefügten Abbildungen beweisen, daß die Verfasser bei der Wahl über einen großen Vorrat verfügt haben; sie sind meist richtig gewählt und gut ausgeführt. Den Schluß bildet ein recht brauchbares Register.

Die Dreiteilung hat dem Buche keinen Nachteil, wohl aber Vorteil gebracht, Die drei Verfasser haben über das Griechentum ungefähr gleiche Anschauungen; sie wissen seine Größe voll zu schätzen, sind aber nicht blind gegen das dem Lichte anhaftende Dunkel. Daher sind Widersprüche kaum vorhanden. Dagegen hat die Teilung der Arbeit eine um so tiefere Versenkung in den Stoff und die im Laufe der

Zeiten wechselnde Beurteilung der Dinge möglich gemacht, und so ist ein Buch entstanden, das, ohne mit Gelehrsamkeit zu prahlen, die wissenschaftliche Tüchtigkeit der Verfasser bezeugt. Überall sind auch, bei der Behandlung der Kunst wie der des Schrifttums und der politischen Verhältnisse, die neuesten Funde eingehend berücksichtigt. Die Darstellung ist meist knapp, aber inhaltsreich, verständlich und gefällig. Trefflich ist gleich der kurze Abschnitt über Sprache und Religion in der Einleitung. Ganz meisterhaft scheint mir die Behandlung der Kunst. Nirgends bloße Redensarten, selten Urteile, die für den Leser in der Luft schweben, weil ihm die Anschauungen fehlen. Was zu sagen ist, wird meist an gut gewählte Beispiele angeknüpft. Neben der äußerlichen Geschichte der Kunst kommt auch die Stilentwickelung zu vollem Recht. Das staatliche Leben, besonders in Athen, wird in allen seinen Betätigungen anschaulich, und doch nicht zu ausführlich vorgeführt. Vergleiche mit späteren Verhältnissen erleichtern oft das Verständnis. Die Schilderung des geistigen Lebens hebt besonders die gewaltigeren Persönlichkeiten hervor, begnügt sich aber nicht mit bloßen Tatsachen und Urteilen, sondern führt, soweit tunlich, auch Proben an oder gibt Inhaltsangaben der überlieferten Werke, die — abgesehen von der der Trachinierinnen — auch dem mit der griechischen Literatur unbekannten Leser ein Verständnis für die Bedeutung dieser Geisteshelden eröffnen.

Am schwächsten ist der erste Abschnitt des ganzen Buches, „Land und Leute“, samt der beigegebenen Karte. Es ist ein großer Fehler, daß Buch und Karte nicht miteinander übereinstimmen. So fehlen auf der Karte die auf S. 5 erwähnten Doloper, Anianen und Malier; ferner der Ambrakische und der Malische Meerbusen (S. 6). Platää ist auf der Karte zu Attika gerechnet, obgleich doch auf S. 8 der Kithäron als Nordgrenze von Attika angegeben ist. S. 8 wird das Vorgebirge Kolias erwähnt, das die Karte nicht kennt. S. 9 wird „das schmale Landgebilde zwischen Korinthischem und Saronischem Meerbusen“ als das Gebiet des kleinen Megara bezeichnet, während doch die Hälfte davon zu Korinth gehörte, s. Strabo VIII, 6, 22. Was sollen auf der Karte zwischen Elis und Achaja die Akroreioi, die weder der Text anführt noch Strabo kennt? Dagegen fehlen wieder Phlius und Sikyon. Und der Pentelikon und der Ithome hätte doch nicht gedruckt werden sollen. Diesen Abschnitt empfehlen wir der Umarbeitung, zumal ihm auch öfters die Anschaulichkeit fehlt.

Sonst scheinen mir nur einzelne Stellen erneuter Erwägung bedürftig. Daß in Troja das Mauerwerk des Burgbaues der 2. Epoche (S. 23) aus Bruchsteinen hergestellt sei, habe ich nicht bemerkt. An den gewaltigen Stützmauern glaube ich nur Feldsteine gesehen zu haben. Beim Löwentor (S. 28) wäre wohl hinzuzufügen, daß die jetzt fehlenden Köpfe aus besonders angesetzten Steinen bestanden und wohl nach auswärts gerichtet waren. S. 30 war bei der Doppelreihe der Steinplatten, die die Königsgräber umschließt, zu erwähnen, daß sie oben durch wagerecht aufgelegte Platten abgeschlossen war. Sechs sind ja noch an der ursprünglichen Stelle gefunden worden. Der Beschreibung des Schatzhauses des Atreus (S. 31) merkt man nicht an, daß dieses in den Bergabhang hineingebaut war, wie so viele bei Mykenä gefundene Gräber; man wird zu dem Glauben verleitet, daß es von einem freistehenden künstlichen Hügel bedeckt gewesen sei. S. 33 ist die Beschreibung der vieleckigen Mauer der trojanischen Burg nicht anschaulich. Von Kreta wären noch mehr Bilder erwünscht gewesen, da die dortigen Funde noch wenig bekannt sind; auch die Kleinkünste sind etwas zu wenig mit Abbildungen und genaueren Schilderungen bedacht. Der *πίθος* (S. 86) kann doch nicht wohl als unten abgeplattete Kugel bezeichnet werden. Auf die *πίθοι* in Troja paßt diese Bezeichnung jedenfalls nicht. Der da-

selbst erwähnte „heroische Doppelbecher“ ist dem Leser des Buches wohl vorher noch nicht bekannt geworden.

Mit der Darstellung des Inhaltes der Ilias (S. 157) bin ich nicht durchaus einverstanden. Als Anlaß zum Grolle zwischen Achill und Agamemnon kann ja wohl ein Weib bezeichnet werden; aber als Ursache wird von dem Dichter selbst in der Einleitung angegeben der Zwiespalt zwischen dem in der äußeren Stellung übergeordneten *ἄναξ ἀνδρῶν* Agamemnon und dem an Geburt überlegenen Halbgotte, dem *δῖος Ἀχιλλεύς*, der sich der Subordination nicht fügt, sondern auf eigene Faust eine Heeresversammlung beruft. Befremdlicherweise wird die für die Abrundung der ganzen dichterischen Komposition so wichtige Versöhnung der beiden Könige, die das Ende der *μῆνις* bringt, gar nicht erwähnt. Sie findet ihren Abschluß erst Buch 23, 890 fl., wo Achill ohne vorhergehenden Wettkampf dem Agamemnon einen ersten Preis überreicht. Das 2. Thema der Ilias, das nach Patroklos' Tode das erste zurückdrängt, nämlich Rache für Patroklos, wird erst im 24. Buche erledigt, wo Achill die Selbstüberwindung beweist, daß er Hektors Leichnam zurückgibt. Dies durfte der Verf. um so weniger übergehen, als er ja den „Einheitshirten“ ziemlich nahe steht. Auf einem Irrtum beruht wohl die Ansicht von „der langen Abwesenheit des Achill vom Kampfe“ (S. 158); Achill hielt sich ja nur sechs Tage lang fern. S. 227 hätte eine genauere Angabe der Lebensmittelpreise beigefügt werden sollen. An Quellen fehlt es nicht. Die häusliche Einrichtung der Athener in jener Zeit habe ich mir doch gefälliger gedacht, als S. 236 geschildert wird, seitdem ich des Dr. phil. D. Lampsas (aus Athen) Abhandlung: Über die künstlerische Erziehnng der athenischen Jugend im 5. und 4. Jahrhundert gelesen habe. Sie ist abgedruckt im 11. Hefte von Reins Veröffentlichungen: Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena. Langensalza 1904.

So sind einige kleine Ausstellungen zu machen. Aber das Buch im ganzen verdient Lob. Man liest es mit Nutzen und Genuß. Freilich, es setzt eine gewisse Reife der Leser voraus. Die Ausstattung ist gut.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

4. H. Luckenbach. Kunst und Geschichte. III. Teil. Die deutsche Kunst des 19. Jahrhunderts. 1905. München und Berlin. R. Oldenbourg. 56 S. gr. 4°. Preis: 0,90 *M*; geb. 1,20 *M*.

Luckenbach hat sich ein neues Verdienst um den Kunstunterricht erworben, indem er es möglich gemacht hat, auch die Kunst des 19. Jahrh. zu berücksichtigen. Was hilft es, wenn da bloße Namen genannt werden: es müssen Abbildungen gesehen werden, wenn es auch nur schwarzweiße sind. Den hier gebotenen Bildern vorausgeschickt sind zusammenhängende Bemerkungen: I. Allgemeine Übersicht über die deutsche Kunst des 19. Jahrh. II. Die Baukunst. III. Die Bildnerei. IV. Die Malerei, im ganzen vier Quartseiten, aber mit viel Inhalt. Dann kommen 48 Seiten mit Bildern, größeren und kleineren, die in geschichtlicher Reihenfolge Werke der Malerei (S. 7—31), der Bildnerei (32—43), der Baukunst (44—55) bringen. Jedem Bilde ist ein sehr kurzer Text beigegeben. Man erfährt die Zeit der Entstehung des Werkes, den Ort, wo es zu finden ist, den Hauptinhalt und Ähnliches. Das Heftchen enthält also viel Gutes. Auch für viele, die nicht mehr der Schule angehören, sich aber teuere Kunstschätze nicht erwerben können, wird es eine Freude sein, sich für

wenig Geld hübsche Bilder von Tischbein und Carstens, Cornelius und Wilh. Kaulbach, Schwind und Ludw. Richter, Menzel und Rethel, Preller, Feuerbach, Böcklin, Thoma, Knaus und Vautier, Klinger, Liebermann und Uhde und Lenbach in Abbildungen anschaffen zu können. Und so glücklich, wie die Auswahl der Maler ist, ist auch die der Bildner und Architekten. Das Titelblatt trägt sinnvoll kleine Medaillons von Goethe und Bismarck.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

5. Großmann, Adolf. Lesefrüchte für die Horazstunde. Beilage zum Jahresberichte des Kgl. ev. Gymnasiums zu Marienwerder. 16 S. 1905.

So manchem Lehrer macht es Freude, beim Lesen des Horaz zum Vergleiche deutsche Dichterstellen heranzuziehen, die entweder ähnliche oder auch entgegengesetzte Gedanken enthalten. Einige Ausgaben geben ja auch dazu Stoff an die Hand. Eine Zusammenstellung von Dichterworten, die herangezogen werden können, wenn es sich um die Lebensauffassuug des Horaz handelt, bietet die hier angezeigte dankenswerte Gabe.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

6. Max Fleischmann, Völkerrechtsquellen. In Auswahl herausgegeben. Halle a. S., Buchh. des Waisenhauses, 1905. Gr. 8. Geh. 6,80 ℳ, geb. 7,50 ℳ.

Das vorliegende Buch soll zunächst der akademischen Arbeit dienen, es „soll für die Einführung in das Völkerrecht den urkundlichen Stoff zur Hand geben“. Es ist eine Sammlung wichtiger völkerrechtlicher Urkunden aus der Zeit seit dem Wiener Kongreß. Der Text ist überall um die Formalien gekürzt, hier und da sind auch weniger wesentliche Paragraphen fortgelassen. Die Anmerkungen sind, dem Zwecke des Buches entsprechend, meist knapp; sie enthalten Hinweise auf literarische Hilfsmittel, auf andere Urkunden, Deklarationen, Protokolle. Die Auswahl ist, wie es in der Natur der Sache liegt, so getroffen, daß auf die Zeit vor 1870 etwa ein Drittel, auf die Jahre von 1870—1904 zwei Drittel der Urkunden kommen. Sie beziehen sich auf die verschiedensten Gebiete des öffentlichen Lebens. Es finden sich natürlich die großen Staatsverträge vom ersten Pariser Frieden an bis zum ersten britisch-japanischen Bündnis; die Kongreßakten von Wien (1815), von Berlin (1878) sowie die Schlußakte der Hager Friedenskonferenz; es findet sich die Genfer Konvention und ebenso die jüngsten Schiedsgerichtsverträge. Eine große Zahl von Urkunden sind wirtschaftlicher Art; z. B. über den Suezkanal, die Rheinschiffahrt, die Donauschiffahrt; es fehlt nicht die internationale Meterkonvention von 1875 und die internationale Reblauskonvention von 1881. Aufgenommen ist auch das italienische Garantiegesetz von 1871. Eine ganze Reihe von Urkunden bezieht sich sodann auf koloniale Dinge, z. B. die Generalakte der Kongokonferenz, die der Brüsseler Antisklavereikonferenz, der Vertrag wegen Überlassung von Kiautschou. Das sorgfältig bearbeitete Buch wird gewiß auch dem Historiker sehr willkommen sein.

Frankfurt a. M. **F. Neubauer.**

---

7. Grundriß für den Unterricht in der deutschen Literatur in den oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbststudium von Carl Mutzbauer, Professor am Kgl. Ludwigs-Gymnasium in Saarbrücken. München 1906. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). Preis 2,20 ℳ (gr. 8°. 146 S.).

In diesem sauber und elegant ausgestatteten gebundenen Büchlein wird der „Versuch" gemacht, „daß unsre Schüler eine Vorstellung von dem Werdegang der deutschen Dichtung erhalten", und zwar „ohne eine Masse von Namen und Daten, die für den Schüler als unbekannte Größen ohne Interesse bleiben"; also mit weiser und glücklicher Beschränkung auf die führenden Geister und ihre hervorragendsten Werke, deren genauere Bekanntschaft allmählich zu vermitteln der Lektüre überlassen bleibt. Anstatt trockner tabellarischer Aufführung bietet der Verfasser eine zusammenhängende Darstellung, die den richtigen Ton anschlägt für die Fassungsgabe eines deutschen Primaners, indem er zugleich die Literatur als ein wesentliches Ergebnis der allgemeinen Volkskultur behandelt und in die natürliche Beziehung zur politischen Geschichte und zur nationalen Empfindungsweise des Volksganzen zu setzen sich bemüht, wie schon in den ersten Sätzen der Einleitung scharf betont wird. Und diesen Versuch dürfen wir freudig begrüßen, indem wir ihn im ganzen als wohlgelungen betrachten. Die gesunde und kräftige Anschauung des Verfassers zeichnet sich aus durch verständige und geschickte Gruppierung des Stoffes, durch taktvolle Auswahl der Einzelheiten, sowie durch Klarheit und Präzision der gegebenen Charakteristiken. Mit Recht erhebt sich sein belebter Vortrag an verschiedenen Stellen zu patriotischem Schwunge, der dem jungen Menschen ans Herz greifen soll, insbesondere bei der Behandlung der neuklassischen Periode, deren Heroen (Klopstock, Lessing, Goethe, Schiller) unter diesem Gesichtswinkel zu beleuchten als besonders verdienstlich hervorgehoben werden muß. Aber auch im übrigen ist dieser Abschnitt als vortrefflich zu bezeichnen, wegen der Wärme des Vortrages und der Maßhaltung in der Darbietung des Stoffes. Wenn ferner der Grundriß für Schüler nicht mehr, wie früher fast Regel war, mit Goethes Tode abschließt, sondern auch der neueren Generation einige Abschnitte widmet, so ist auch das eben so löblich wie notwendig; die Auswahl des Verfassers wird in den meisten Fällen allgemeine Billigung finden, selbst die an den Schluß gestellte kurze Zeichnung des Norwegers Ibsen, dessen Dramen ja eine Zeitlang in Deutschland ähnlich wirkten, wie vordem Franzosen und Engländer.

Was aber die Urteile über diese Neuen und Neuesten betrifft, so würden sie freilich hie und da Widerspruch hervorrufen; indessen bei der heutigen Publizität wäre es untunlich, das aufdringliche Leben der Gegenwart ignorieren zu wollen.

Ein großer Vorzug dieses Büchleins vor manchen andern besteht in dem herzlichen Tone des Verfassers, der überall durch ungescheute Aussprache sich als den echten und rechten Lehrer und Freund seiner Schüler gibt: ein freisinniger und patriotischer Mann, lobt er die Toleranz gegen Heiden und Juden (Seite 17. 18), preist er Luther als „Grundstein für die voraussetzungslose Freiheit der Forschung" (S. 22) und Lessing als „Kämpfer für die Sicherung der Freiheit der Wissenschaft vor kirchlicher Bevormundung" (S. 40). Sehr treffend ist seine Bemerkung über den durch Winckelmann heraufgeführten Neuhumanismus (S. 41): „Es zog die Deutschen ein Gefühl der Wahlverwandtschaft zu dem hellenischen Volke; ihnen zuerst unter den modernen Kulturvölkern ging das Verständnis des griechischen Lebens auf; aber während sie sich mit hellenischem Geiste erfüllten, blieben sie doch echte Deutsche." Man lese das Weitere!

Somit ist das Buch nach unsrer Ansicht recht wohl geeignet, neben und nach dem Vortrage des Lehrers und bei der Lesung unsrer Klassiker als orientierende Hilfe zu dienen. Die anregende Ausdrucksweise und die häufigen Fingerzeige auf den Zusammenhang mit der vaterländischen Gesinnung bilden aber auch für den Privatstudierenden eine wirksame Vorbereitung für das Verständnis und die Wertschätzung größerer Werke, deren Inhalt die hier gezogenen Grundlinien mit feinerer Zeichnung und mannigfacher Farbengebung zu füllen und zu ergänzen bestimmt sein wird.

München. **Dr. Baumeister.**

---

8. Schiller. Von Eugen Kühnemann. München 1905. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). (602 S. gr. 8°.) Preis gebunden 6,50 *M.*

Wenn unter der Flut von Schillerschriften in diesem Erinnerungsjahr irgend eine als hervorragend aus der Masse und den Durchschnittswert weit übertreffend bezeichnet werden soll, so muß unbedingt dieses Buch von Kühnemann genannt werden, der schon durch mehrere literarhistorische Arbeiten rühmlich bekannt ist und als Rektor der neugegründeten Kaiserlichen Akademie in Posen eine angesehene Stellung gefunden hat. Das Buch ist, um es gleich kurz zu sagen, ganz besonders allen Lehrern höherer Schulen zum Studium zu empfehlen; es wird neben allen Biographien und sonstigen einschlägigen Werken über Schiller auf lange Zeit seinen Platz behaupten durch treffendes und gesundes Urteil und ganz besonders durch die Frische und Originalität der Darstellung. Kühnemanns Analysen der Werke Schillers sind lehrhaft und bedeutend, sie gehen in die Tiefe und erfassen den Kern der Sache, dabei aber zugleich präzis, ohne Umschweif und selbstgefällige Breite der Darstellung. Aus der Person des Dichters und den Zeitumständen wird das innerste Wesen von Schillers Schöpfungen klar und einfach entwickelt; der Vergleich mit den Vorgängern zeigt ihre Bedeutung und Größe, auch die Nachwirkung auf die Folgezeit wird gestreift. Es ist wirklich schwer zu sagen, wieviel hier Neues geboten wird; denn schon das originelle Gepräge des Stils läßt vieles schärfer hervortreten und neu erscheinen, was vielleicht längst schon irgendwo gesagt ist. Ganz vorzüglich gefällt mir die Entwicklung der dramatischen Gestaltung und der einzelnen Charaktere, wobei die Lebendigkeit und Sicherheit im Ausdruck des Verfassers besonders zur Geltung kommt; ein wohltuender Gegensatz gegen die umständliche Breite und Schwerfälligkeit anderer derartiger Versuche. Mir fallen dabei unwillkürlich die Bücher des vortrefflichen Laas ein, die in ihrer Anleitung zu Schüleraufsätzen, meist in Charakteristiken und Vergleichen bestehend, des Guten zu viel tun und hin und wieder zu einer lächerlichen Schillerkritik Anlaß geben, ja die jungen Bursche zur Überhebung verleiten können. Daß der Lehrer selbst tiefere Einblicke in einen jahrelang studierten Dichter gewinnt, ist selbstverständlich; aber er soll beileibe nicht alles den Schülern mitteilen, was er weiß oder zu wissen glaubt; auch aus Kühnemanns Buche nicht. Mit ihrer Kleinlichkeit und Peinlichkeit haben die Altphilologen (wie ich schon oft gesagt habe) das alte Gymnasium außer Kredit gesetzt; mögen die Deutschlehrer sich nicht zu tief mit der Goethephilologie und der Schillerkritik einlassen; die Schüler und die Schulen werden unter solcher falsch verstandenen Gründlichkeit zu leiden haben. Ich hatte vorzeiten einen Kollegen, der als Jünger Ritschls die haarscharfe Buchstabenkritik am Thukydides, Sophokles, Horaz und Properz aufs höchste trieb, überall Symmetrie und Responsion witterte,

Athetesen aufspürte und die Primaner mit fremden und eigenen Konjekturen übersättigte. Er sagte mir einmal, er pflege die Erörterung einer schwierigen Stelle gern am Ende der Stunde „spruchreif zu machen", um in der nächsten Lektüre die Schüler das Resultat erraten zu lassen. Hätte er nur geahnt, wie gerade die tüchtigsten Primaner sich dabei langweilten und sich über seinen Eifer lustig machten! Möchten doch die Lehrer nie vergessen, daß der normale Jüngling eher vor Begeisterung überschäumt bei großen Vorbildern, als er sie kritisch sezieren mag, und daß er sich eine innere Welt aufbauen soll, aber nicht nach einzelnen brüchigen Steinen spähen will. Solches unverständige Gebaren einzelner allzu gelehrter Lehrer verspottet schon Lessing einmal als „Krokylegmus".

München. **Dr. Baumeister.**

---

9. Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen. In Verbindung mit einer Anzahl Gelehrter und praktischer Schulmänner herausgegeben von Dr. Adolf Matthias, Geh. Ober-Reg.-Rat und Vortragender Rat im K. Preuß. Kultusministerium. München 1906. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck).

Davon erschien soeben des ersten Bandes dritter Teil:

Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht von Dr. Paul Goldscheider, Professor und Direktor des Gymnasiums mit Realschule in Mülheim am Rhein. (Preis geh. 8 ℳ, geb. 9 ℳ.)

Im größten Oktavformat, elegant gedruckt und vornehm ausgestattet, liegt vor uns das erste Teilstück eines auf 14 Abteilungen in 6 Bänden berechneten Werkes, worin künftig die Lehrer des Deutschen an Gymnasien und Realschulen, sowie auch an höheren Mädchenschulen sich nicht bloß pädagogischen Rat betreffs der Unterrichtsführung zu holen Gelegenheit finden, sondern auch (nach dem Prospekt) instand gesetzt werden „ein tieferes Verständnis unserer Sprache und ihrer Geschichte zu gewinnen und ihr Urteil und ihren Geschmack für logische, sittliche und ästhetische Fragen, die mit dem deutschen Unterricht zusammenhängen, fortwährend zu bilden und zu vervollkommnen". Mit vollem Recht betont der Leiter des Unternehmens: „Es erscheint heutzutage einfach als eine nationale Pflicht und eine pädagogische Forderung ersten Ranges, daß unsere Jugend ein Anrecht darauf habe, in das Verständnis ihrer Muttersprache und deren Geschichte, in des eigenen Volkes Literatur und Geistesleben eingeführt und so der Pflege heimischer Empfindungen und vaterländischen Sinnes in vollem Umfange teilhaftig zu werden."

Wenn man nun bedenkt, daß die Mehrzahl der Lehrer, denen der Unterricht im Deutschen anvertraut wird, auch jetzt noch auf der Universität nicht eigentlich germanistischen Studien obgelegen hat, so wird es weniger befremden, daß in diesem umfangreichen „Handbuche" außer dem Herausgeber selbst neben drei praktischen Schulmännern als Mitarbeiter nicht weniger als 11 Universitätsprofessoren erscheinen, deren Arbeiten also bestimmt sind, den angehenden Lehrern gediegenes Material zu Nachstudien zu liefern. Und das ist um so mehr nötig, als die leidige Gewohnheit des Deutschen, mit Kenntnis fremder Sprachen glänzen zu wollen, noch fortwährend mit Geringschätzung und Sorglosigkeit in Behandlung der Muttersprache Hand in Hand geht. Während ein falsch gesetzter Konjunktiv im Lateinischen als unverzeihlich gilt, ein orthographischer Fehler im Französischen, die falsche Aussprache eines englischen Wortes dem Gelächter preisgibt, begeht der Deutsche in der eigenen

Sprache ungeniert grobe Mißgriffe und rümpft die Nase über den Pedanten, der ihn zu verbessern und zu belehren sich herausnimmt! Falsche Verbal- und Nominalformen im Deutschen[1] bekümmern keinen großen Geist; Stilblüten, welche die Witzblätter sammeln, finden sich zu Dutzenden nicht bloß in Feuilletonromanen, sondern auch in behördlichen Bekanntmachungen; man belacht sie als Schnurren[2]; kurz, auch die deutsche Sprache läßt sich viel gefallen! Daß gerade die höheren Schulen zu allererst die Aufgabe haben, hier Abhilfe zu schaffen, bedarf keiner weiteren Worte; möge das in Rede stehende Werk, dessen Erscheinen wir freudig begrüßen, an seinem Teile dazu beitragen!

Mit der soeben erschienenen dritten Abteilung des ersten Bandes, welche die Behandlung der Lesestücke und Schriftwerke in höheren Schulen begreift, hat der Herr Verfasser, Direktor Dr. Goldscheider, dem Ganzen ein *τηλαυγὲς πρόςωπον* vorgesetzt und hohe Erwartungen für das Folgende erregt. Um es zunächst kurz herauszusagen: hier wird ein Muster an Einfachheit, Klarheit und Gründlichkeit in der pädagogischen Erörterung eines scheinbar leichten und wenig bedeutenden, in Wahrheit aber ebenso umstrittenen wie schwerwiegenden Gegenstandes geboten. Der Verfasser stellt sich als ein nicht weniger sicherer Führer in der Theorie dar, als er Meister in der praktischen Anwendung sein muß, wie es fast jede Seite seines Buches dartut; er besitzt tiefe und feine Empfindung, durchaus gesundes und treffendes Urteil, und er übt gewiß Milde und Strenge jedesmal am rechten Ort und zur richtigen Zeit; das lese ich in zahlreichen Wendungen dieser trefflichen Anweisung für jüngere Lehrer, aus der übrigens auch jeder ältere Kollege viel Gutes und Dankenswertes wird entnehmen können. Wir alten Leute können nur bedauern, daß uns vor 50 Jahren so geistvolle Reflexionen über unsere Aufgabe in der Schule noch nicht vorlagen; und gern gestehe ich, daß Verfasser mir durch manche Äußerung ein Licht aufgesteckt hat. Goldscheider kennt die frische Naivität des Sextaners und versteht in seinem Tone mit ihm zu reden, um ihn allmählich hinaufzuziehen; er unterscheidet ebenso sicher die seelische Verfassung des Tertianers von der Reife des Primaners, der auch zuweilen schon nach Universitätskost Verlangen trägt und dem doch fühlbar gemacht werden muß, daß es noch zu früh ist, — durch Darreichung kleiner Portionen, die er langsam verdauen mag. Er ist eine tiefernste Natur, aber er besitzt zugleich die köstliche Gabe des echten Humors, der die schönsten Empfindungen in scherzende Form zu hüllen weiß. Überall spricht der gewiegte und taktvolle Praktiker, aber sehr oft auch überraschen uns feine und originelle Bemerkungen in der reifen Frucht langjähriger sorgsamer Tätigkeit. Daß der Verfasser die in den letzten Jahrzehnten stark angeschwollene Literatur beherrscht, versteht sich von selbst; die unumgängliche Polemik wird durchaus maßvoll geführt, aber mit Entschiedenheit und guter Begründung.

Es scheint mir schwer möglich, ohne den hier erlaubten Raum bedeutend zu überschreiten, von der Gliederung des Stoffes im Buche ein anschauliches Bild zu geben. Im ersten Hauptteile wird die Art der Erklärung im Gegensatz zur fremdsprachlichen, im zweiten die Entfaltung der Schriftwerke nach psychologischen Ge-

---

1) Wie oft liest man noch das bekannte frug, den Nominativ der Frieden, der Glauben, den Dativ niemandem u. a.

2) Auf einem Straßburger Eislaufplatze 1872 stand eine Tafel mit der Aufschrift: „Eintritt nur gegen Entrée". — Schon vor mehr als 30 Jahren schrieb Du Bois-Reymond: „Ich träume eine Akademie der deutschen Sprache". Sie hätte uns wahrlich so wenig geschadet, wie den Franzosen die ihrige!

sichtspunkten ausführlich behandelt (S. 1 bis 114); darauf die Stufenfolge des Lehrganges (bis S. 198). Der vierte Abschnitt aber (S. 199 bis 376) gibt die Beispicle (Unterrichtsproben) in größter Fülle, und im „Anhange" (S. 377 bis 492) ist zur Bequemlichkeit der Benutzer ein großer Teil der besprochenen Gedichte und Schriftstücke abgedruckt.

Soll ich nun, der Sitte folgend, meinen Rezensentenberuf durch Bemängelung von Einzelheiten darzutun mich bemühen? Es widersteht mir, den Gesamteindruck schmälern zu wollen durch Hader um persönliche Auffassungen und Liebhabereien, wo ich die reichste Fülle des Richtigen sehe; ich mag auch nicht eingehen auf die Schwierigkeit der „parteipolitischen Blöcke" (S. 152), die unser Zeitalter verunzieren, auf die schwierige Frage der modernen Literatur, und allerlei andere Bedenken, die in meinen Notizen begraben sein mögen. Nur leise sei erwähnt, daß der Verfasser, obgleich er selbst die „Wut des Disponierens" (S. 304) verurteilt, mir hin und wieder doch des Guten darin zuviel zu tun scheint. Bei Schülern wird meines Erachtens die Anschauung des künstlerischen Bildes durch solche Zergliederung leicht beeinträchtigt; aus dem Kunstwerk wird ihnen ein Machwerk. Dagegen hätte ich gewünscht, den Wert der Übung im mündlichen Vortrage von Gedichten (früher nannte man es Deklamation) etwas stärker betont zu sehen. Zwar begegnen wir ganz vortrefflichen Hinweisungen auf die „lautliche Verkörperung", z. B. S. 350 bis 354, 367 bis 370; indessen könnte es nicht schaden, auch in Prima noch den Vortrag von (natürlich von jedem Schüler freiwillig gewählten) Gedichten fortzusetzen. Ich sehe darin den besten Prüfstein des vollen Verständnisses. Vor 60 Jahren sprachen wir gern Uhlands Ver sacrum und andere Balladen, sogar zu Zweien ohne sonstigen Apparat die Szene Marquis Posa bei König Philipp und die Schülerszene aus Faust. Ganze Theateraufführungen durch die Schule halte ich dagegen, im Einverständnis mit dem Verfasser, für schädlich.

Zum Schlusse möge es gestattet sein, einen kleinen Irrtum zu berichtigen. Das auf S. 387 abgedruckte Gedicht: „Blau Veilchen von Ernst Förster" war mir bis jetzt unbekannt, gefiel mir aber sogleich gar sehr, und beim Besuche des mir seit langen Jahren befreundeten Sohnes von Ernst Förster zeigte ich höchst erfreut meinen Fund und begrüßte die Ehrung des vortrefflichen und in München besonders als Maler und bedeutender Kunstschriftsteller hochgeachteten Mannes mit Beifallsworten, worauf Oberstleutnant Brix Förster, der Enkel Jean Pauls, kopfschüttelnd sogleich erklärte: das Blauveilchen ist nicht von meinem Vater, sondern von dessen Bruder Friedrich. Und tags darauf brachte er mir dessen Gedichte (Berlin 1838), wo Bd. II S. 86 bis 90 Blau Veilchen gedruckt steht. Auf das Versehen Goldscheiders deutet schon seine eigene Notiz auf S. 232, die Ernst F. nur nennt und sonst nur von Friedrichs Leben handelt.

Und noch eine kleine Merkwürdigkeit ist mir beim Durchlesen des Buches begegnet. Die Erzählung von August Meißner: Deutsches Schauspiel in Venedig habe ich als Knabe im Jahre 1838 in Hamburg (meiner Vaterstadt) im Bremer Lesebuche gelesen, und sie hat mir denselben bleibenden Eindruck hinterlassen, wie hier auf S. 326 vom Fürsten Bismarck gesagt wird; aber ich habe später vergeblich danach mich umgesehen; nirgends fand ich sie wieder, kannte auch den Verfasser nicht. Als ich vor kurzem ganz zufällig hier in München einem alten Freunde davon erzählte, behauptete dieser, der sie ebenfalls kannte, sie stünde in einem der ersten Bände der „Fliegenden Blätter". Diese Quelle habe ich noch nicht nachgesehen; dagegen will ich gestehen, bei Durchlesung des Stückes etwas ent-

täuscht worden zu sein. In meiner Erinnerung hatte ich ein etwas vornehmeres Bild von der kleinen Komödie, in der ich nun, ganz wie Herr Goldscheider, eine gewisse Plattheit und bemerkenswertes Ungeschick der Darstellung nicht abzuleugnen imstande bin. Ich meinte fest, daß z. B. Cicero die alten Deutschen nur kurzweg als die „blonden Barbaren“ charakterisiert habe, und war fast geneigt, das im Texte stehende „dummste Volk“ usw. als Interpolation anzusehen. Indessen mußte ich mich allmählich überzeugen, daß diese Plumpheit sowie die übrigen Mißgriffe dem Zeitalter des Verfassers zur Last fallen, und habe daraus die Lehre gewonnen, daß die Phantasie nicht nur alterlittenes Ungemach, sondern auch jugendliche Bucheindrücke zu verschönern, ja zu vergolden vermag. — Endlich scheint mir das letzte im Buche gedruckte und erläuterte herrliche Gedicht, Uhlands „Verlorene Kirche“, nicht einfach eine „melodische Verherrlichung des deutschen Waldes“ zu enthalten, sondern es geht speziell auf den romantischen Dichterwald von Uhlands alten Genossen, auf die Träumerei vom wiedergefundenen und verklärten Mittelalter, und zwar in Anlehnung an den urgermanischen Baumkultus und die schon von Tacitus erwähnten Waldheiligtümer ihrer Götter, mit einem Anklang an Dantes selva oscura im Anfangsverse der Divina Commedia; — ein selbständiges Seitenstück also zu der auch von Uhland glossierten „mondbeglänzten Zaubernacht“ seines alten Kollegen Tieck. — Und damit basta!

München. **Dr. A. Baumeister.**

Eingesandte Bücher.

Hering, Fr., Wider das Jesusbild der religionsgeschichtl. Volksbücher. Halle a. S. (Mühlmann) 1905.

Fauth-Rinneberg-Evers, Handbuch der evangel. Religionslehre. Band I. Leipzig (Freytag) 1905.

Seydel, A., Unterricht in der christl. Religion auf heilsgeschichtl. Grundlage. Leipzig-Berlin (Teubner) 1904.

Steuernagel, C., Methodische Anleitung zum hebräischen Sprachunterricht. Berlin (Reuter-Reichard) 1905.

Willmann, O., Philosophische Propädeutik. 1. Teil. 2. Aufl. Freiburg i. Br. (Herder) 1905.

Hense, J., Grundzüge der philos. Propädeutik. Freiburg i. Br. (Herder) 1905.

Weise, O., Kurzer Abriß der Logik und Psychologie. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.

Schmidt, M., Altphilologische Beiträge. 2. Heft. Leipzig (Dürr) 1905.

v. Schubert-Soldern, Die menschliche Erziehung. Tübingen (Laupp) 1905.

Selge, P., Wem gehört die Zukunft? Leipzig (Gerhard) 1905.

Morsch, H., Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.

Münch, W., Geist des Lehramts. 2. Aufl. Berlin (Reimer) 1905.

Schumann-Voigt, Lehrbuch der Pädagogik. 1. Teil. 12. Aufl. 2. Teil. 13. Aufl. Hannover-Berlin (Meyer) 1905.

Eckart, R., Pädagogisches Luther-Brevier. Oldenburg-Leipzig (Schulze).

Gaudig, H., Ein Fortbildungsjahr für die Schülerinnen der höheren Mädchenschule. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.

Fauth, F., Der fremdsprachl. Unterricht auf unseren höheren Schulen. Berlin (Reuter-Reichard) 1905.

Association of teachers of Mathematics. New York 1905.
Liebmann, A., Vorlesungen über Sprachstörungen. 6. Heft. Berlin (Coblentz) 1906.
Sladeczek, A., Schule und Alkoholismus. Berlin 1905.
Oppel, K., Das Buch der Eltern. 5. Aufl. v. Ziehen. Frankfurt a. M. (Diesterweg) 1906.
Wernicke, A., Schiller und der deutsche Idealismus. Bayreuth 1905.
Petsch, R., Freiheit und Notwendigkeit in Schillers Dramen. München (Beck) 1905.
Gaudig, H., Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. 4. Abt. 2. Aufl. Leipzig-Berlin (Hofmann) 1905.
Wessely, R., Zur Geschichte der deutschen Literatur. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.
Lorentz, P., Goethes Gedankenlyrik. Dresden-Leipzig-Berlin (Ehlermann).
Schladebach, H., Körners Zriny. Dresden-Leipzig-Berlin (Ehlermann).
Lorentz, P., Hebbelbuch. Dresden-Leipzig-Berlin (Ehlermann).
Henschke, M., Deutsche Prosa. 2. Aufl. Leipzig-Berlin (Hofmann) 1905.
Matthias, Th., Aufsätze aus Oberklassen. Leipzig (Teubner) 1905.
Bangert, W., Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in der Vorschule. 3. Aufl. Frankfurt a. M. (Diesterweg) 1905.
Lehmann, R., Deutsches Lesebuch. 7. Teil. Leipzig (Freytag) 1906.
Langer, O., Deutsche Diktierstoffe. 4. Aufl. Wien-Leipzig (Tempsky-Freytag) 1906.
Vogt, L., Zur deutschen Rechtschreibung. Leipzig (Baumert-Ronge).
Weddigen, O., Jung-Siegfried. Oldenburg-Leipzig (Schulze).
Bäßler, F., Gudrun. 7. Aufl. Leipzig (Hartung).
— Die Rolandsage. 7. Aufl. Leipzig (Hartung).
Schenk-Koch, Lehrbuch der Geschichte. VII. Teil. Ausg. A. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.
Mertens, M., Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. I. Teil. 9. u. 10. Aufl. II. Teil. 7. u. 8. Aufl. Freiburg i. Br. (Herder) 1905.
Köhler, A., Anleitung zum Studium der deutschen Geschichte. Leipzig (Jäh-Schunke) 1905.
Ziehen, J., Quellenbuch zur deutschen Geschichte von 1815 bis zur Gegenwart. Dresden-Leipzig-Berlin (Ehlermann).
Heinze-Rosenburg, Die Geschichte für Lehrerbildungsanstalten. 4. Teil. 2. Aufl. Hannover-Berlin (Meyer) 1904.
Heine-Rosenburg, Geschichte der Provinz Sachsen. Hannover-Berlin (Meyer) 1904.
Germanns, Die amerikanische Gefahr. Altenburg (Geibel) 1905.
Richter, O., Deutsche Seebücherei. Bd. 6 u. Bd. 8. Altenburg (Geibel) 1905.
Baumgarten-Poland-Wagner, Die Hellenische Kultur. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.
Luckenbach, H., Die Akropolis von Athen. 2. Aufl. München-Berlin (Oldenbourg).
Spanier, M., Zur Kunst. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.
Lampe, F., Zur Erdkunde. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.
Pütz-Neumann, Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung. 18. Aufl. Freiburg i. Br. (Herder) 1905.
Trabert, W., Meteorologie und Klimatologie. Leipzig-Wien (Deuticke) 1905.
Weise, O., Charakteristik der lat. Sprache. 3. Aufl. Leipzig (Teubner) 1905.
Helm, R., Volkslatein. 3. Aufl. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.
Ostermann, Ch., Lat. Übungsbuch. Ausg. f. Reformschulen, Ausg. B und II. Teil, Ausg. B. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.
— Lat. Übungsbuch für Sexta. Ausg. C. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.

Walde, A., Lat. etymolog. Wörterbuch. Lf. 1. Heidelberg (Winter) 1905.

Prammer, J., C. Julii Caesaris commentarii de bello Gallico. 9. Aufl. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1906.

Draeger, A., Das Leben des Agricola von Tacitus. 6. Aufl. v. W. Heraeus. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.

Przygode-Engelmann, Griech. Anfangsunterricht. II. Teil. Berlin (Herbig) 1905.

Schenkl-Weigel, Übungsbuch. 11. Aufl. Wien (Tempsky) 1905.

Weidner-Vogel, Lysias' Ausgewählte Reden. 2. Aufl. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1905.

Meyer, G., Homers Odyssee. (Deutsch.) Berlin (Springer) 1905.

Güthling, O., Taschenwörterbuch. Griechisch, Teil II. Berlin-Schöneberg (Langenscheidt).

Böddeker, K., Die wichtigsten Erscheinungen der franz. Grammatik. 2. Aufl. Leipzig (Renger) 1905.

— Das Verbum im franz. Unterricht. Leipzig (Renger) 1905.

Mohrbutter, A., Hilfsbuch für den franz. Aufsatz. Leipzig (Renger) 1905.

Saure, H., Auswahl franz. Gedichte. 3. Aufl. Berlin (Herbig) 1905.

Ploetz, G., Übungsbuch. Ausg. F. Berlin (Herbig) 1905.

Bechtle-Mergenthaler, Franz. Sprachschule. Stuttgart (Bonz) 1905.

Weitzenböck, G., Lehrbuch der franz. Sprache. II. Teil, B. 5. Aufl. Leipzig (Freytag) 1906.

Plattner, Ph., Leitfaden der franz. Sprache. 2. Teil. Karlsruhe (Bielefeld) 1904.

Lehr- und Lesebuch der franz. Sprache für die weibl. Fortbildungsschulen. I., II. u. III. Teil. 3. Aufl. München (Gerber) 1905.

Bretschneider, H., Lectures et exercices français. I. Teil, 4. Aufl. II. Teil, 2. Aufl. Leipzig (Wöpke) 1905.

— Dazu Vocabulaire. Ausg. A. 2. Teil. Leipzig (Wöpke) 1905.

Reichel-Blümel, Lehrgang der engl. Sprache. Lese-Übungsbuch und Grammatik. Breslau (Trewendt & Granier) 1905.

Röttger, B., Engl. Lesebuch. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906.

Moormann, F., Shakespeare Julius Caesar. Text and Notes. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.

Greeff, A., Macaulay, The english revolution. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1906.

Jacob, J., Lehrbuch der Arithmetik für Untergymnasien. II. Abt. Wien (Deuticke) 1905.

Schulze-Pohl, Mathematische Aufgaben. 1. Teil. Leipzig (Dürr) 1905.

Holzmüller, G., Die Planimetrie für das Gymnasium. I. Teil. 2. Aufl. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.

Schütte, F., Anfangsgründe der darstellenden Geometrie für Gymnasien. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.

Schröder, R., Die Anfangsgründe der Differentialrechnung und Integralrechnung. Leipzig (Teubner) 1905.

Weber-Wellstein, Enzyklopädie der Elementar-Mathematik. 2. Band. Leipzig (Teubner) 1905.

Böttger-Hartenstein, Die Trigonometrie. Leipzig (Dürr) 1906.

Müsebeck, C., Sammlung von Aufgaben aus der Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie. Berlin (Simion) 1905.

Knab, P., Rechenbuch. Freiburg i. Br. (Herder) 1905.

Bergold, E., Bruchrechnen und Zweisatz. Freiburg i. Br. (Herder) 1905.

Dressel, L., Elementares Lehrbuch der Physik. 1. u. 2. Bd. 3. Aufl. Freiburg i. Br. (Herder) 1905.

Volkmann, W., Der Aufbau physikal. Apparate aus selbständigen Apparatenteilen. Berlin (Springer) 1905.

Pedersen, H., Experimentelle Untersuchungen der visuellen und akustischen Erinnerungsbilder. Leipzig (Engelmann) 1905.

Frick, J., Physikalische Technik. 7. Aufl. v. O. Lehmann. 1. Bd. 2. Abt. Braunschweig (Vieweg & Sohn) 1905.

Neesen, Fr., Die Physik in gemeinfaßlicher Darstellung. 2. Aufl. Braunschweig (Vieweg & Sohn) 1905.

Schwalbe, B., Grundriß der Astronomie. Braunschweig (Vieweg & Sohn) 1905.

Schmehl, Ch., Sphärische Astronomie. Gießen (Roth) 1905.

Nies-Düll, Lehrbuch der Mineralogie und Geologie. Stuttgart (Lehmann) 1905.

Leusch, Der Bau des menschlichen Körpers. 3. Aufl. Großlichterfelde (Gebel) 1906.

Schleichert, F., Beiträge zur Methodik des botanischen Unterrichts. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.

Pfurtscheller, P., Zoologische Wandtafeln. Leipzig-Berlin (Pichler) 1905.

Leipoldt-Kuhnert, Palästina bis zur Zeit Christi. (Wandtafeln.) Dresden-Wien (Fröbelhaus).

Schmidt, Alfred M., Kunst und Gedichtsbehandlung im Unterrichte. Mit Lehrbeispielen und Einzelbesprechungen. Altenburg S.-A. (Theodor Ungers Verlag.) 1905.

Wir erneuern unsere wiederholt abgegebene Erklärung, daß die Aufgabe unserer Hefte uns nicht gestattet, den Rezensionen einen größeren Raum einzuräumen, daß wir daher nur wenige der uns zugesandten Bücher besonders besprechen können, wohl aber sonst Gelegenheit nehmen werden, auf die wertvollsten Erscheinungen, mit denen uns ein didaktischer Fortschritt gegeben zu sein scheint, in unseren Arbeiten, wie in dem Seminarium praeceptorum, dessen pädagogischer Bibliothek sie einverleibt werden, Bezug zu nehmen. Als allgemeine Empfangsbescheinigung möge die Zusammenstellung angesehen werden, die wir am Schluß jedes Heftes bringen. Auf eine Rücksendung der Schriften können wir uns nicht einlassen. Wir fügen hinzu, daß die Volksschul-Literatur nur dann von uns berücksichtigt werden kann, wenn aus den Erscheinungen derselben ein Gewinn für den Unterricht an den höheren Schulen nachzuweisen ist. W. Fries.

Buchdruckerei des Waisenhauses in Halle a. S.

1. Die Kunst im Verhältnis zur Natur.

Eine Verwendung Aristotelischer Gedanken zur Einführung in das Kunstverständnis.[1])

Von Gymnasialdirektor Spreer (Merseburg).

Das Verhältnis der Kunst zur Natur scheinen mir Plato und Aristoteles, in deren Schriften wir die ersten theoretischen Erörterungen über die Kunst besitzen, schon richtig bezeichnet zu haben, wenn sie die Kunst *μίμησις* d. h. Nachahmung nennen. Nehmen wir diese Erklärung an, so haben wir das Verhältnis der Kunst zur Natur zu bestimmen als das der Nachbildung zum Urbild.

Es sind dabei besonders die beiden Fragen zu erörtern:

1. An welche Art der Nachbildung wir bei der Kunst zu denken haben, und

2. ob das Gebiet der Natur und Kunst ihrem Umfang nach sich decken.

Von diesen beiden Fragen soll uns heute die erste beschäftigen. Die Nachahmung eines Gegenstandes kann darin bestehen, daß etwas gemacht wird, das dem andern ganz gleich ist, wie jene Nachahmung des verwundbaren Ringes in Lessings Nathan. Eine solche Wiederholung eines Gegenstandes ist kein Kunstwerk.

Ein Kunstwerk ist seinem Gegenstand nur ähnlich.

Da es unendlich viele Arten der Ähnlichkeit gibt, kann es auch unendlich viele Arten der Nachahmung geben, und es ist nicht wunderbar, wenn eine neue, moderne, nie dagewesene Art auftaucht. Es fragt sich nur, ob sie eine solche ist, die wir künstlerisch nennen können, denn nach der Art der Nachahmung der Natur müssen natürlich auch die Urteile über ihren Wert verschieden sein.

Ich will von den vielen Meinungen über die Kunst zunächst die des Plato und Aristoteles anführen.

Plato will dem Künstler in seinem Idealstaat keine Stelle einräumen. Einer der Gründe, weshalb er das nicht will, ist der, „daß er der dritte

1) Dieser Vortrag ist im Merseburger Kunstverein gehalten worden, war aber besonders auf die mit zuhörenden Schüler der oberen Klassen des Gymnasiums berechnet.

von der Wahrheit aus sei". Was Plato damit meint, macht er an einem sehr gewöhnlichen Gegenstand, an einer Bank, klar. Wie für alle Dinge, die es auf dieser Welt gibt, so hat auch für die Bank Gott die Idee, das ewige Urbild, geschaffen, dies ist das erste. Nach diesem Urbild haben nun die Handwerker die Geräte aus Holz oder Metall gemacht, die man Bänke nennt. Sie sind um so vollkommener, je mehr sie jener Idee gleichen, wie auch die mit Lineal und Tinte auf dem Papier gezogene schwarze Leiste sich dem mathematischen Begriff der Linie um so mehr nähert, je mehr sie nur Länge und keine Dicke und Breite hat. Der Handwerker, welcher die Bank nach jenem Urbild mehr oder weniger vollkommen macht, ist für Plato der zweite von der Wahrheit aus. Jetzt kommt der Künstler, etwa der Maler. Er macht ein Bild von der Bank durch Zeichnen oder Malen. Der vollkommenste Künstler, sagt Plato, würde der sein, welcher Bilder von den Dingen in einem Spiegel machte und diese Spiegelbilder festzuhalten vermöchte d. h. der das könnte, was unsere Photographen vermögen. Dieser die Wirklichkeit der Dinge nachbildende Künstler, wir würden ihn einen Realisten nennen, ist nach Plato der dritte von der Wahrheit aus, sein Tun hat nach Plato keinen Wert, er liefert nur Schein und keine Wirklichkeit.

Man erschrickt ordentlich, wenn man bei Plato, der in gewissem Sinne die Höhe des Griechentums bezeichnet, der aufgewachsen ist im Anschauen der in neuer Schönheit glänzenden Kunstwerke der Zeit des Perikles, solche Kunstanschauungen findet. Die Erklärung für die Geringschätzung der Kunst kann man nur darin finden, daß er ganz hingenommen war von der jungen Wissenschaft, die eben, wie Athene aus dem Haupt Jupiters, aus dem Schädel des Sokrates entsprungen war.

Eine ganz andere Ansicht von der Kunst hat Aristoteles. Ihm ist das erste für den Menschen die Welt der Erscheinungen, was er sieht, hört, fühlt, kurz wahrnimmt.

Wie der Künstler seiner Ansicht nach sich zu der Wirklichkeit verhält, spricht er kurz in seiner Poetik aus, also zunächst in bezug auf die redende Kunst. Der Geschichtschreiber und der Dichter, meint er, unterscheiden sich dadurch, daß der Geschichtschreiber erzählt, was geschehen ist, der Dichter, wie etwas geschehen könnte, daher sei die Dichtung auch philosophischer und stehe höher als die Geschichtschreibung, denn die Dichtung gebe mehr das Allgemeine, die Geschichte das Individuelle. Allgemein aber sei die Frage: Wie muß jemand beschaffen sein, damit er wahrscheinlich oder notwendig das oder das tut oder sagt, und wie muß etwas beschaffen sein, damit es der oder der wahrscheinlich oder notwendig sagt oder tut.

Stellen wir die Ansicht des Aristoteles der des Plato gegenüber, so haben wir bei einer Nachahmung, die photographieartig die Wirklichkeit wiedergibt, die absteigende Skala:

Idee, Wirklichkeit, Kunstwerk, bei Aristoteles in aufsteigender Reihe: Wirklichkeit, Kunstwerk, Idee.

Wir werden Plato darin beistimmen, daß die Kunst, wenn sie nur eine mehr oder weniger vollzählige Wiedergabe der einzelnen Erscheinungen ist, keinen Wert hat. Wir werden ihr aber einen hohen Wert beilegen, wenn sie, wie Aristoteles es will, uns über die Wirklichkeit erhebt und die Dinge der vollkommenen Idee näher bringt. Suchen wir uns nun im Anschluß an Aristoteles klar zu machen, wie die nachahmende Darstellung der Natur und Wirklichkeit sein muß, wenn sie ein solches Kunstwerk werden soll. Er sagt, die Dichtkunst sei philosophischer als die Geschichte. Was heißt das?

Die Menschen nehmen mit ihren Sinnen lauter einzelne Erscheinungen wahr. Diese Wahrnehmungen werden zum Teil wieder vergessen, zum Teil bleiben sie im Gedächtnis haften und werden von der Phantasie zu einer den einzelnen Gegenständen entsprechenden Vorstellung verbunden. Diese Vorstellungen und die ihr zugehörigen Gegenstände nennen wir mit einem besonderen Namen, wie Paul, Karl, Karo, Saale, Merseburg.

Da wir nun aber viele Gegenstände sehen, die in den meisten Eigenschaften übereinstimmen und nur in wenigen wichtigen verschieden sind, so bezeichnen wir alle diese Gegenstände und den Inhalt unserer Vorstellungen von ihnen, der übereinstimmt, mit dem einen gemeinsamen Namen z. B. Mensch, Hund, Fluß, Stadt. Diese Gattungsvorstellungen und Gattungsnamen sind das erste Mittel, durch das wir die Vielheit der Erscheinungen beherrschen. Aber es ist leicht verständlich, daß die verschiedenen Menschen je nach ihrem verschiedenen Interesse bei der Bildung der Gesamtvorstellungen nicht dieselben Eigenschaften der Einzelvorstellungen fortlassen oder beibehalten, und daß daher dieselben Worte bei ihnen nicht genau denselben Allgemeinvorstellungen entsprechen. Wenn man z. B. einem Kinde eine Lokomotive aufzeichnet, dann wird es wahrscheinlich sagen: Nun mache auch noch den Rauch. Die weißen oder dunkeln Wolken über dem Schornstein bilden für das Kind ein wesentliches Stück der Gesamtvorstellung Lomotive. Über einen Techniker, der über seiner Zeichnung einer Lokomotive eine Rauchwolke anbrächte, würden seine Fachgenossen lächeln. Unvergeßlich ist mir die Verhandlung geblieben, die einst ein Bauinspektor bei einer Wohnungsbesichtigung mit einer Frau Professor führte. Die Küche war mit gewöhnlichen Mauersteinen gepflastert, und die Dame sprach den Wunsch aus, sie möchte dieselbe mit viereckigen Steinen ausgelegt haben. Der Baubeamte

erwiderte, das sei ja schon geschehen, die Professorin aber wiederholte mit schärfster Betonung: „Ich möchte viereekige Steine“; endlich kam es heraus, sie meinte quadratische Mettlacher Fliesen. Das Kind hatte in seine Gesamtvorstellung von der Lokomotive zu viel aufgenommen, nämlich den Rauch; die Frau Professor hatte bei ihrer Vorstellung vom Quadrat das wichtige Merkmal gleichseitig fortgelassen.

Wenn Menschen sich miteinander unterreden, dann zeigt es sich am leichtesten, daß sie mit demselben Worte nicht ganz denselben Vorstellungsinhalt verbinden und daher auch von den mit den Wörtern bezeichneten Gegenständen Verschiedenes aussagen. Sokrates hat das Verdienst um die Menschheit, im Gespräch mit den Athenern diesen Mangel der Gesamtvorstellungen zuerst klar erkannt zu haben und vermöge seiner Kunst des Unterredens, d. h. der Dialektik, festgestellt zu haben, welche Merkmale die Allgemeinvorstellungen, die wir mit einem Worte bezeichnen, enthalten müssen, weil sie sich bei allen mit demselben Wort bezeichneten Gegenständen finden. Mit anderen Worten, er lehrte vermittelst der Definition diejenigen Allgemeinvorstellungen bilden, die wir Begriffe nennen. Der Begriff des Pferdes ist die Gesamtheit der Merkmale, die alle Tiere haben müssen, die man Pferd nennt, aber auch nur dieser Merkmale; alle dem einen oder dem andern Pferd zufälligen Merkmale wie Farbe u. dergl. muß man bei der Begriffsbildung weglassen.

Es ist leicht ersichtlich, daß man nur, wenn man von den Begriffen der Dinge ausgeht, etwas von ihnen aussagen kann, was von allen durch den Begriff bezeichneten Dingen und für alle Menschen gilt. Die Begriffe sind international, sie gelten für den Deutschen wie für den Franzosen und Engländer, während die in der Sprache gegebene Vorstellungsbildung bei den verschiedenen Völkern verschieden ist. Es ist ja nicht nur so, daß dieselben zu einer Gesamtvorstellung zusammengefaßten Vorstellungsgruppen von andern Völkern mit andern Lauten bezeichnet werden z. B. Pferd, cheval, horse, sondern die Zusammenfassung ist eine ganz verschiedene. So bezeichnet z. B. das Wort „Grund“ eine ganz andere Vorstellungspruppe als raison. Vieles, was mit dem Worte Grund bezeichnet wird, kann nicht mit raison bezeichnet, werden, und andere Vorstellungen, die das Wort raison bezeichnet, können nicht durch Grund bezeichnet werden. Noch größer als bei den modernen Sprachen ist der Unterschied in der Gruppierung von Einzelvorstellungen zu Gesamtvorstellungen, wenn man das Deutsche mit dem Griechischen und Lateinischen vergleicht.

Ich kehre jetzt zu dem Faden meiner Erörterung zurück, ich wollte nur zeigen, daß die wissenschaftliche Begriffsbildung vor der bloß das Wort bezeichnenden Bildung der Vorstellungen den Vorzug hat, international zu

sein, die wissenschaftlichen Begriffe bezeichnen die wesentlichen Merkmale der Dinge und sind daher wie diese selbst für alle Menschen dieselben.

Die Wissenschaft sagt uns aber nicht bloß, was die Dinge sind, sondern auch, was ihre Ursache ist, und wofür sie die Ursache werden, d. h. sie fragt nach dem durch Ursache und Wirkung gebildeten Zusammenhang. Die Sinne sehen nur, daß häufig eins nach dem andern geschieht, die Wissenschaft zeigt uns, daß, wenn das eine geschieht, nach einem bestimmten Gesetz das andere geschehen muß. Sie zeigt uns also das Wesen des Seins und das Gesetz des Werdens. Sie gibt uns aber noch ein weiteres, das man am besten mit Hilfe der Mathematik klar machen kann.

Wir verbinden alle mit den Worten Punkt, gerade Linie, Kreis eine gewisse Vorstellung. Wenn wir uns aber den wissenschaftlichen Begriff derselben vergegenwärtigen, so finden wir, daß alle, auch die kleinsten Punkte, dem mathematischen Begriff einer Stelle im Raum ohne jede Ausdehnung nur nahe kommen, und daß ebenso alle in der Wirklichkeit vorkommenden geraden Linien und Kreise sich dem mathematischen Begriff derselben nur nähern. Dementsprechend ist nun die menschliche Vernunft nicht bei dem aus der Wirklichkeit abgeleiteten Begriff stehen geblieben, sondern hat die einzelnen Merkmale, die er enthält, in der höchsten Vollendung gedacht. Den dadurch entstehenden Vernunftbegriff nennt man bekanntlich eine Idee, und wenn man die Merkmale der Idee mittels der Phantasie zu einer Vorstellung vereinigt, so erhält man ein Ideal.

Es gilt also folgende Proportion:

Wie sich der mathematische Kreis zu den wirklichen Kreisen verhält, so verhält sich die Idee zu dem aus der Wirklichkeit gewonnenen Begriff. Und eine Wissenschaft, die **aller** Dinge Wesen erfaßt und die Gesetze **alles** Werdens kennt, ist das vielleicht nie zu verwirklichende Ideal der Wissenschaft.

Aber so Hohes die Wissenschaft uns leistet, ist sie glücklicherweise doch nicht die einzige Art, wie der menschliche Geist das Seiende erfaßt. Denn wir sahen, daß bei der Begriffsbildung eine ganze Menge von Einzelvorstellungen unseres Phantasiebildes ausgeschieden werden mußten. Diese Tätigkeit, das sogenannte Abstrahieren, verlangt eine Schulung des Denkens, die nicht jedermanns Sache ist, und wer es einseitig übt, empfindet bald selbst eine gewisse Verödung seines Innern.

Hier tritt die Kunst ergänzend der Wissenschaft zur Seite. Denn wenn ich auch zeigen werde, daß Aristoteles recht hat, wenn er sagt, die Kunst gibt uns eine der Wissenschaft ähnliche Auffassung der Dinge, so tut sie dies doch in anderer Weise.

Ist bei der Wissenschaft die Hauptsache der sondernde Verstand, so ist es hier die verbindende Phantasie. Machen wir uns das an einem

Beispiel klar. Wir vergegenwärtigen uns die Vorstellungsgruppe, die wir mit dem Wort „Merseburger Schloß" bezeichnen. Fragen wir den Logiker: Was ist das? so antwortet er: Das Schloß ist ein großes stattliches Wohnhaus für einen vornehmen Mann. Das genügt ihm, um es unter den allgemeinen Begriff Haus an seiner Stelle einzureihen. Ein rechtskundiger Herr aus dem Vorschloß antwortet vielleicht: Es ist ein Königliches Gebäude mit Diensträumen und Dienstwohnung. Das genügt, um es unter die Gebäude einzureihen, für die der Magistrat keine Gemeinde-Grundsteuer, aber wohl zum Teil Gemeinde-Einkommensteuer fordern darf. Noch ein anderer gelehrter Herr sagt: Es ist ein Profanbau im Renaissancestil. Jeder hat damit die für seine Wissenschaft ausreichenden wesentlichen Merkmale bezeichnet, aber wie wenig ist das von den vielen Einzelvorstellungen, die unsere Phantasie in uns zu einem schönen Bilde vereinigt.

Wir sehen im Geiste das Schloß ja nicht bloß von einer Außenseite, sondern von allen zugleich; wir sehen auch den Schloßhof und die Zimmer im Innern, ja selbst die Menschen, die darin wohnen und regieren; wir empfinden in der Erinnerung die Stille und die Kühle, die uns auf dem Hofe erfreut; der eine oder der andere genießt vielleicht sogar noch ein königliches Festmahl, zu dem er dort geladen war. Ein solches Wunderbild zaubert uns unsere Phantasie vor.

Und doch enthält dieses Phantasiebild noch nicht alles, was an dem Schloß zu sehen ist, und auch nicht alles, was wir in dem Schlosse gesehen haben. Denn nicht alles, was als Bild auf die Netzhaut unseres Auges fällt, sehen wir (es hat noch keiner von uns alle Blätter eines Baumes gesehen) und nicht alles, was wir gesehen haben, bleibt in unserer Erinnerung so haften, daß wir es vermittelst der Phantasie im Geist reproduzieren können. Wie wenige vermögen z. B. die großen deutschen Buchstaben der Druckschrift aus dem Gedächtnis nachzuzeichnen.

Denken wir uns nun bei dieser Verfassung unseres Geistes, es würden uns vielleicht in der Ferne nach längerer Abwesenheit zwei Bilder von Schlössern vorgelegt, von denen das eine das Merseburger sei: gewiß würden wir mit einem freudigen Ausruf: Ach, das Merseburger Schloß, nach diesem greifen, und es mit Vergnügen betrachten.

Aristoteles sieht mit Recht den Grund unserer Freude an nachahmenden Darstellungen in dem Wiedererkennen, wenn wir ausrufen: ὅδε ἐκεῖνος, das ist ja der! Woher kommt diese Freude? Es sind bei uns, sowohl im Geistigen als auch im Leiblichen, alle Lebenserregungen mit einem Lustgefühl, alle Hemmungen mit dem Gefühl der Unlust verbunden. Sehen wir das Bild des Merseburger Schlosses, so werden nicht nur die Vorstellungen unseres Phantasiebildes, die uns noch bewußt sind, erweckt, sondern mit

ihnen alle die Empfindungen, die wir einst beim Betrachten des Schlosses hatten; und zwar aus naheliegenden Gründen, die angenehmen mehr als die etwa unangenehmen, weil jene uns einst erregt, diese aber nur gehemmt haben.[1])

Würden uns nun zu gleicher Zeit mehrere Bilder des Merseburger Schlosses vorgelegt, so würden sie uns nicht alle gleich interessieren, und aus einer größeren Gesellschaft würde der eine dieses, der andere jenes wählen, der eine das mit dem Raben, der andere das mit den Kanonen, ein anderer das von der Saale aus aufgenommene. Man erklärt sich das mit einem bildlichen Ausdruck durch den verschiedenen Geschmack der Menschen, in Wirklichkeit hängt es davon ab, welches Bild die meisten Vorstellungen in uns erregt, und daher uns am meisten interessiert.

Man kann aus der Art der Bilder, die den Menschen gefallen, Rückschlüsse auf den Vorstellungsbesitz ihres Geistes machen. Wir sehen, auch Photographien haben Plato zum Trotz einen großen Wert für uns. Wer wollte leugnen, daß uns auch die Photographie einer Bank interessieren könnte? Denn wer kann nicht auf der Bank gesessen haben?

Aber immer bleibt doch das wahr, daß uns die Photographie weniger als die Wirklichkeit bietet, und Kunstwerke im Sinne des Aristoteles sind diese Photographien doch nicht. Nehmen wir nun einmal an, ein Künstler wollte ein Bild des Merseburger Schlosses machen. Auch er kann wie der Photograph, von dem das ganze Schloß von außen und innen umfassenden Phantasiebilde unseres Geistes nur eine Seite darstellen. Er wird aber vielleicht auf dem Schloßhofe den Blick vom Dom auf die gegenüberliegende Seite mit dem schönen Erker und der schönen Tür wählen und wohl die Kanonen fortlassen, denn so interessant sie für manche sind, sie erhöhen nicht die Schönheit. Er würde in das Portal auch nicht den Kaiser und die Kaiserin stellen; denn so sehr uns jene bekannten Photographien interessieren, weil sie liebe Vorstellungen erregen, von der Schönheit des Schlosses lenken sie ab. Der Künstler würde noch vieles andere fortlassen oder zurücktreten lassen oder nur andeuten, dasjenige aber, was schön ist, würde er betonen, er würde auch durch Licht- und Farbenwirkungen die Stimmung hervorzurufen suchen, die der Schloßhof erweckt; denn Licht und Färbung wirken wie die Töne auf das Gefühl und die Stimmung; das läßt sich experimental nachweisen. Ein farbiges Bild verhält sich zu einer Zeichnung wie ein gesungenes Lied zu einem gesprochenen.

---

1) Wir haben hier die psychologische Erklärung, warum die Industrie der Ansichtspostkarten so blüht, und sehen auch, warum die eigentlich die Klügsten sind, welche die Postkarten nicht Fremden schicken, sondern für sich behalten: sie haben jedenfalls später die meiste Freude daran.

Jetzt verstehen wir schon, was Aristoteles meint, wenn er sagt, der Künstler ist philosophischer. Wie der Rechtsgelehrte nur die ihm wesentliche Vorstellung „Königlich“ und „Gebäude“ aus dem Vorstellungskomplex herausnimmt und zur Geltung bringt, so nimmt der Künstler nur das, was für die ästhetische Wirkung das Wesentliche ist; aber während der Gelehrte bei der Bildung des abstrakten Begriffes uns nötigt, alle Nebenvorstellungen, die erwachen und unsere Stimmung beeinflussen wollen, als nebensächlich oder störend zu unterdrücken, regt der Künstler sie geflissentlich an, soweit sie die Gesamtwirkung erhöhen. Beide, der Denker und der Künstler, geben uns das Wesen der Sache, aber der eine, indem er unsere reiche Phantasie beschränkt, der andere, indem er sie anregt. Der Gelehrte gleicht dem Botaniker, der, wenn er von der Rose handelt, eine wilde Rose wählt, ihr noch die paar Blütenblätter abreißt und uns dann die Stempel und Staubfäden vorzählt, der Künstler gleicht dem Gärtner, der uns eine volle, farbenprächtige, duftende Rose zeigt, beide haben uns das Wesentliche der Rose gezeigt, aber wie ganz anders!

Dasselbe können wir an andern Beispielen noch deutlicher sehen. Wenn wir z. B. ein Bild Bismarcks haben wollen, wünschen wir nicht ein Bild, das uns Bismarck in einem einzelnen Augenblicke seines Lebens zeigt, sondern den Bismarck überhaupt. Der Künstler muß in seinem Bild das Zufällige, Momentane zurücktreten und das dem dauernden Wesen, dem Charakter Entsprechende hervortreten lassen. Solche Kunstwerke sind z. B. die Lenbachschen Bismarckbilder. Ganz hat der Künstler in einem Bilde das Wesen des großen Mannes nicht zu erschöpfen vermocht, darum hat er ihn mehrmals gemalt. Dasjenige Bild aber, welches am meisten von seinem Wesen gibt, vielleicht das Leipziger, wird man für das größte Kunstwerk halten. Der Künstler ist hier über die historische Wirklichkeit hinausgegangen, er hat die Idee Bismarck gemalt, es ist ein Idealbild. Aber auch die vertrautesten Freunde des großen Mannes werden in dem Bilde nichts finden, was mit ihrem Erinnerungsbilde unvereinbar wäre; sie werden sagen: Ja, so hätte er aussehen können. Wir sagen also vom Photographen und Künstler dasselbe, was Aristoteles vom Geschichtschreiber und Dichter sagt: Der Photograph zeigt uns die Menschen, wie sie sind, der Künstler ist philosophischer und steht höher als der Photograph, weil er uns nicht ein Augenblicksbild, sondern ein allgemeines Bild von dem Wesen des Menschen gibt. Wie er beschaffen war, daß er dies oder jenes sagte oder tat, daß er z. B. dem ganzen Europa und halb Deutschland zum Trotz das Deutsche Reich gründete.

Wir haben also nicht die platonische Reihenfolge: Idee, Wirklichkeit, Bild, sondern die aristotelische: Wirklichkeit, Bild, Idee.

Was wir schon bei dem individuellsten Vorwurf der Kunst, bei der Darstellung eines einzelnen Schlosses oder einer Person gefunden haben, gilt noch viel mehr, wenn der Künstler allgemeine Charaktertypen zu schildern hat, z. B. einen schönen Mann, ein schönes Weib. Wir alle sehen einzelne schöne Menschen, aber die schönen Züge derselben werden von dem Künstler vermöge seiner besonderen Anlage und Schulung mehr bemerkt und stärker in der Erinnerung festgehalten als von uns. Wenn er sie auch an verschiedenen Individuen beobachtet hat, vereinigen sie sich doch in seinem Geiste zu einer Gesamtvorstellung, gerade so wie die immer wiederkehrenden wesentlichen Merkmale der Individuen beim Logiker zum Gesamtbilde des Begriffs. Will er nun einen schönen Menschen malen oder bilden, so wählt er natürlich zunächst ein Modell, das seinem Phantasiebilde möglichst nahe kommt, bildet das dann aber nicht bloß nach, sondern gestaltet es zum Abbilde seiner Idee. Wer das Bild sieht, muß gestehen, daß er noch nie einen solchen Menschen auf Erden gesehen hat, aber er sagt doch; „Das ist ein schöner Mensch,“ wie er ein andermal sagt: „Das ist mein Vater.“ Woher hat er die Vorstellung „schöner Mensch“, die er in dem Bilde dargestellt findet? Auf diese Frage antwortet Plato mit der Lehre von der Präexistenz der Seele.

Vor diesem Leben haben wir nach ihm bei den Göttern die Idee des Schönen gesehen, und wenn wir nun schöne Menschen, schöne Bilder sehen, erkennen wir mit der höchsten Freude die Idee des Schönen wieder. Neuere Philosophen haben von einer angeborenen Idee des Schönen gesprochen. Die gibt es ebensowenig wie jene platonische Idee. Die schönen Eindrücke, die wir beim Betrachten der Natur und der Kunstwerke bekommen haben, die aber teils verblaßt, teils wieder aus dem Bewußtsein geschwunden sind, werden durch das Kunstwerk in uns geweckt, unter hohem Lustgefühl belebt und in der Einzelerscheinung des Bildes nun so klar aufgefaßt, daß sie scharf und bestimmt in unserer Seele haften bleiben, gerade so wie klar erkannte Begriffe.

So schafft der Künstler für uns Schönheitstypen wie der Philosoph Begriffe. Beide haben internationale Geltung. Rafaels Sixtinische Madonna und Michel Angelos Moses wirken auf uns ebenso wie auf die Italiener, Franzosen und Engländer.

Die Parallele zwischen dem Philosophen und dem Künstler geht aber noch weiter. Wir sehen, daß der Philosoph nicht bloß das Wesen der Dinge zu erfassen sucht, sondern auch ihre Ursachen und Wirkungen, d. h. den gesetzmäßigen Zusammenhang der Welt. Auch dies versucht der Künstler in seiner Weise, wenn er uns z. B. im Drama ein Stück des menschlichen Lebens zeigen will.

Der platonischen Anschauung von der Kunst würde es entsprechen, wenn er eine Zeitungsgeschichte dramatisierte und in Szene setzte, oder wenn er drei Abende hintereinander ein Nachtasyl besuchte, sich notierte, was er dort gesehen, gehört oder gerochen hat, und dann den Leuten, die glauben, alles sehen zu müssen, was es auf der Welt gibt, dies ganz naturgetreu auf der Bühne vorführte. Je mehr sich die Naturalisten diesem auch von Gorki noch nicht erreichten Ziele näherten, desto mehr würden sie das Urteil Platos verdienen: Weg mit der Kunst!

Schiller dagegen verfährt z. B. im Tell ganz anders. Erst das schöne Bild eines freien, starken Volkes, das glücklich in seiner Heimat lebt, dann kommt der Druck der fremden Tyrannen, das Volk erhebt sich und rettet die Freiheit. Ob er dabei die historischen Ereignisse des Jahres 1308 genau darstellt, ist ihm Nebensache; wir wissen ja, daß vieles vom Inhalte des Tell Sage ist. Während in dem bunten Getriebe der Wirklichkeit das Wesentliche der Handlungen, daß sie nämlich Ausflüsse der Charaktere der Menschen sind, verhüllt wird durch allerlei scheinbar zufälliges Geschehn und während die großen sittlichen Gesetze, nach denen unser Leben verläuft, oft verdunkelt sind, läßt uns der Dichter in das Herz der Handelnden blicken. Wir sehen, wie bei Stauffacher, bei Tell die Entschlüsse keimen, reifen und zur Tat werden. Die Geschehnisse sind Handlungen der Personen, und wir erkennen, welche Wirkungen die aufeinander gerichteten Handlungen haben müssen, d. h. welches die Gesetze einer staatlichen Lebensordnung sind. Die Handlung, die der Künstler uns vorführt, ist zwar eine einzelne Handlung, aber eine das allgemeine Gesetz widerspiegelnde Handlung, sie erhebt sich über das, was ist, zu dem, was sein soll.

Noch ein Beispiel. Es ist eine wahre Beobachtung, daß zwischen Tugend und Wohlergehen auf einer Seite und zwischen Schlechtigkeit und Mißgeschick auf der andern Seite ein gewisser Zusammenhang besteht. Wer diesen Zusammenhang ganz leugnen wollte, würde bei den Menschen wenig Anklang finden. Schon seit Jahrtausenden haben die Weisen sich abgemüht, durch Beobachtung der Wirklichkeit die Formel zu finden, die diesen Zusammenhang klar legt. Wir kennen alle die Lösung, die vor mehr als 2000 Jahren ein Künstler durch die dichterische Gestaltung eines Idealfalles gibt. Der fromme und glückliche Hiob verliert Hab und Gut, Kinder und Gesundheit. Ohne Murren und Zweifel spricht der Geplagte das große Wort: „Der Herr hat's gegeben, der Herr hat's genommen, der Name des Herrn sei gelobt." Da bringen ihn die Freunde fast zur Verzweiflung, weil sie die Proportion: „Tugend verhält sich zum Glück wie die Sünde zum Unglück", auf ihn mit der Konsequenz anwenden wollen, daß er, weil er vor andern leidet, auch vor andern ein Sünder sein muß. In flammendem Zorn kämpft

er sie nieder und wünscht, daß Gott sich ihm stelle, damit er beweisen könne, daß er recht und Gott also unrecht hat. Der Herr erscheint und zeigt ihm seine Weisheit. Da erkennt Hiob demütig an, daß der Mensch Gott nicht nach jener Formel meistern darf. Das Ergebnis ist der Satz: Das Leid ist nicht bloß Strafe der Sünde dessen, den es trifft, sondern Gott kann in seiner Weisheit auch andere Gründe haben. Der Hiob löst das Rätsel des Leidens, wie sein Gegenstück, der Faust, das Rätsel des Lebens lösen will, in einer Idealhandlung.

Blicken wir zurück, so sehen wir, daß der Philosoph und der Künstler der Menschheit dasselbe leisten. Sie zeigen das Wesen der Dinge und ihren vernünftigen Zusammenhang, aber in ganz verschiedener Weise. Der Philosoph in Begriffen und Gesetzen, der Künstler in einzelnen Gestalten und Handlungen. Jene Begriffe und Gesetze sind um so vollkommener, je abstrakter sie sind, und darum führt zu ihnen nur der mühsame Weg der Abstraktion, des Außerachtlassens von einzelnen Wahrnehmungen. Die Gestalten und Handlungen dagegen, in denen der Künstler uns das Wesen und den Zusammenhang der Welt zeigt, treten uns mit der Unmittelbarkeit der Wirklichkeit entgegen, sind also faßlicher und eindrucksvoller als die Begriffe und Gesetze und erfreuen uns zugleich durch die Schönheit der Form.

Die Wissenschaft soll uns zeigen, wie die Welt und wie wir sind. Wahrheit, d. h. Übereinstimmung der Vorstellung mit der Wirklichkeit ist ihre Aufgabe. Da sie aber zugleich zeigt, wie es sein sollte, wie viel wir noch zu erreichen haben, macht sie demütig, ja sie kann, wenn sie einseitig die Mängel betrachtet, pessimistisch werden. Eine pessimistische Wissenschaft, die in der Unvollkommenheit nicht etwas sieht, das überwunden werden soll, sondern in der Unvollkommenheit das Wesen der Dinge zu erkennen glaubt, die nur die Weisheit des Predigers Salomonis hat: „Alles ist eitel", wirkt lähmend. Ist aber ein Künstler Pessimist, dann wird er zur Landplage; indem er nach unten zu idealisiert, umgibt er uns mit Fratzen und Zerrbildern.

Eine pessimistische Kunst ist nicht bloß unnütz und unerfreulich, sondern verderblich und quälend. Der wahre Künstler muß ein Optimist sein; er soll uns in der schönen Erscheinung die zwar nicht wirkliche, aber doch m ö g l i c h e Vollkommenheit zeigen. Wenn in der Tragödie auch der edle Held durch die Unvollkommenheit menschlichen Wesens stirbt, so bleibt doch die Idee, welche er vertritt, Siegerin, gerade so wie die erlösende Liebe Christi über die feindlichen Mächte gesiegt hat, die ihn ans Kreuz brachten. Wenn der Künstler es erreicht, daß wir uns an dem Bild der Vollkommenheit freuen, weckt er die Lust und die Hoffnung, sie zu verwirklichen, und so bekommt die Kunst eine hohe pädagogische Bedeutung.

Und diese hat man früh erkannt. Sobald man anfing, dem jungen Geschlechte durch Unterricht die Errungenschaften früherer Geschlechter in der Auffassung der Welt zugänglich zu machen, war es ganz natürlich, daß man sich zunächst dazu der Werke der Künstler und dann erst der Gelehrten und Philosophen bediente. Die erste Form der Erziehung ist Kunsterziehung gewesen. Homer war die Bibel der Griechen. Daß dabei die Poesie und Musik vor den andern Künsten in den Vordergrund traten, war natürlich; der Rhapsode, Musiker und Schauspieler vermöchte die Kunstwerke der Dichter und Komponisten leicht den größten Kreisen zugänglich zu machen. Die Werke der Plastik, Malerei und Architektur waren an einen Ort gebannt und nur wenigen erreichbar. Seit es aber leicht zu verbreitende, gute Nachbildungen gibt, treten auch diese Werke der bildenden Kunst in die Reihe der Unterrichtsmittel und werden dort immer mehr nach ihrer Würdigkeit eingereiht werden.

Zu bedauern ist nur, daß sich der Kunsterziehung durch bildliche Darstellungen moderne Fanatiker annehmen, die vielfach krankhafte Ausgeburten einer pessimistisch angekränkelten Phantasie für Kunstwerke halten und es nicht verstehen, den jugendlichen Geist von Stufe zu Stufe zur Auffassung des Schönen anzuleiten.

Doch das wird überwunden werden.

Jedenfalls kann nur eine Kunst, die im Sinne des Aristoteles die Natur nachahmend darstellt, neben der Wissenschaft als Quelle der Bildung dienen.

---

2. Wie können wir die 'Pädagogischen Grundfragen' in Platos 'Laches' mit unsern Primanern zu ihrem Nutzen, aber auch zu ihrem Vergnügen behandeln?[1]

Von Oberlehrer Dr. H. Gillischewski (Berlin).

„Es handelt sich bei der Beschäftigung mit dem Altertum heute um nichts Geringeres, als eine tiefere Lebensauffassung in unseren Zöglingen vorzubereiten, sie die Erscheinungen auf dem Gebiete der Kunst, der Literatur, sie die gesellschaftlichen Zustände und die Formen des Staates in ihrer eigentlichen Wesenheit erfassen zu lehren, vor allem auch ihnen die Urelemente ihres eigenen Wollens in dem verdeutlichenden Spiegel einer ein-

---

1) Vgl. auch Jakob Mayer, Wie gestaltet sich die Zusammenfassung von Platos Dialog Laches nach Herbartschen Grundsätzen? Lehrproben Heft 64, S. 50. Die Red.

fachen und doch der Hauptsache nach vollständigen und reifen Kultur, die fast noch durch keine konventionellen Zutaten getrübt ist, zu zeigen. Zum Glück ist es dazu nicht nötig, mit dem Schüler die ganze alte Literatur zu durchstürmen; lebt die Seele des Altertums ja doch in jedem einzelnen, gut ausgewählten Literaturwerke.“ So äußert sich O. Weißenfels in seinem prächtigen und gedankenreichen Buche ‘Kernfragen des höheren Unterrichts’.

Es ist ohne weiteres klar, daß damit dem Lehrer, besonders dem der oberen Klassen, eine schwere und mühevolle Aufgabe zugewiesen wird, die leicht den einen oder anderen verzagt machen könnte. Und doch wie lohnend und verlockend ist diese Aufgabe auf der anderen Seite, wenn sie nicht allzu hoch gefaßt und damit von vornherein ihres Erfolges beraubt wird. Die folgenden Blätter wollen den Versuch machen, an einem Beispiele, dem platonischen Dialoge ‘Laches’, in Umrissen zu zeigen, wie sich der Verfasser die Ausgestaltung der Platolektüre im Sinne der Weißenfelsschen Worte denkt, damit sie den Schülern zugleich Nutzen und Freude, soweit das eben angeht, bringe.

Denn mit Recht sagt Horaz: Aut prodesse volunt aut delectare poetae, aut simul et iucunda et idonea dicere vitae, in deren Reihen wir unsern Autor gewiß stellen dürfen. Und für uns Lehrer gilt auch der Satz: omne tulit punctum, qui miscuit utile dulci.

Zwei ältere Athener, Lysimachos und Melesias, finden wir im Gespräch mit den bewährten Feldherren Nikias und Laches, die aus der Geschichte des peloponnesischen Krieges bekannt sind, und dem damals etwa 46jährigen Sokrates über die Frage: Was ist die Tapferkeit? Gleich das 1. Kapitel führt uns in eine hochinteressante Erörterung aus dem Gebiete der Pädagogik. Jeder Vater will — so lautet der Hauptgedanke —, daß aus seinen Kindern etwas Ordentliches werde. Was muß er und was kann er dazu tun? Doch lassen wir den Plato selbst reden.[1] „Wir haben Söhne“, sagt der eine der beiden Alten, „und sind zu dem Beschlusse gekommen, für sie, soweit das irgend angeht, zu sorgen, nicht aber das zu tun, was die meisten tun, nämlich sie, sobald sie Jünglinge geworden sind, tun zu lassen, was sie mögen, vielmehr schon jetzt mit der Sorge für sie unsern Kräften entsprechend anzufangen. Nun wissen wir, daß auch ihr Söhne habt, und haben uns gedacht, auch ihr hättet, wenn überhaupt jemand das tut, Sorge um sie getragen in dem Sinne, wie man mit ihnen verfahren müßte, damit sie recht tüchtig würden. Solltet ihr indessen dieser Frage eure Aufmerksamkeit nicht zugewandt haben, so wollen wir euch daran gemahnen, daß man

1) Hinsichtlich der Übersetzungsproben bitte ich durchaus um nachsichtige Beurteilung. Weißenfels sagt ganz richtig: „Bis jetzt ist eine wirkliche Übersetzung aus den alten Sprachen in gutem Deutsch ein ungelöstes Problem.“

sie nicht vernachlässigen darf, und euch auffordern, gemeinsam mit uns irgendwie für die Söhne zu sorgen." Zu diesen ernsten Gedanken sind die beiden gekommen durch das Bewußtsein ihrer eigenen Bedeutungslosigkeit, die sie nicht ohne Grund einer mangelhaften Erziehung zuschreiben; hätten doch ihre Väter, Aristeides und Thukydides, sich wohl um den Staat hochverdient gemacht, für ihre Söhne aber wenig getan, sie vielmehr nach Belieben „bummeln" lassen. So hätten sie denn jetzt schon ihren Söhnen gesagt, daß sie keinen Ruhm ernten würden, wenn sie sich selbst vernachlässigten, und nur durch Selbstbemühungen der Namen, die sie trügen, würdig werden würden. Aber sie wollen in richtiger Wertschätzung einer geregelten Erziehung, des Fundamentes späterer Leistungen, eben noch mehr tun. Dieses Fundamentes tut Plato oft Erwähnung: so im Laches noch einmal im 11. Kapitel, im Gorgias, im Menon und am meisten in seinem 'Staat'.[1] In den 'Gesetzen' heißt es an einer Stelle: „Die recht erzogenen Leute werden in der Regel tüchtig, und man darf also die Erziehung nirgends gering achten." Und im Anfange des „Euthyphron" gesteht Sokrates seinem Gegner Meletos wenn auch mit durchsichtiger Ironie zu, daß er allein den Anfang des bürgerlichen Lebens richtig erkannt habe: denn es sei richtig, zuerst dafür zu sorgen, daß die jungen Leute so gut als möglich würden. Auch darf im Zusammenhange wohl an das Wort des homerischen Helden in der Ilias erinnert werden, dem sein Vater beim Scheiden die Mahnung mitgibt:

Immer der Erste zu sein und voranzustreben den andern,
Nicht zu schänden der Väter Geschlecht, die weitaus die besten . . .!

Daß nun unsere beiden Alten angesichts des Mangels an eigentlichen Schulen[2] den Zusammenschluß mit solchen Vätern suchen, die gleich ihnen darüber mit sich zu Rate gehen, was ihre Söhne theoretisch und praktisch lernen müssen, um recht tüchtig zu werden, daß sie also darauf und daran sind, eine Erziehungsgemeinschaft zu gründen, zeigt uns das 2. Kapitel. Im 3. Kapitel wird dann Sokrates in die Unterhaltung gezogen, der immer dort verweilt, wo es etwas von dem zu finden gibt, was jene suchen, ein rühmliches Studium oder eine derartige Betätigung für junge Leute. Das Gespräch wendet sich dem Nutzen der Waffenübung zu. Ein Vorzug derselben wird darin gefunden, daß sie die Jünglinge sich nicht an solchen Orten verweilen läßt, an denen sie sich die Zeit zu vertreiben pflegen, wenn sie nichts zu tun haben. Das ist ganz modern gedacht. Auch wir be-

1) Ich verweise auf Zellers Aufsatz: Der platonische Staat in seiner Bedeutung für die Folgezeit (Vorträge und Abhandlungen I, S. 68 ff.

2) Vgl. Zeller, Vorträge und Abhandlungen III, 4: 'Über den wissenschaftlichen Unterricht bei den Griechen', S. 67—72.

günstigen Turnen, Spiel und auch wohl Sport nicht zum mindesten deswegen, weil wir unsere Jugend von Wirtshäusern und noch schlechteren Orten fernzuhalten wünschen, an denen sie ihre Kräfte vermindern, anstatt sie zu fördern. Daß auch im alten Athen so mancher junge Mann Zeit und Kraft vergendete, ist ja aus der Geschichte des Alkibiades wohl bekannt. Auf die wiederholte Frage, ob der Waffensport zu empfehlen sei, bemerkt Laches (im 6. Kapitel), es sei mißlich, von einem beliebigen Lehrgegenstande zu sagen, man solle ihn nicht lernen: „Denn es scheint gut zu sein, alles zu wissen.“ Hier ist es an der Zeit, unsere Jungen vor der übertriebenen Vielwisserei[1] zu warnen und ihnen zu sagen, daß Polyhistorie nicht jedermanns Sache sei. ‘Non multa, sed multum’ und ‘est modus in rebus, sunt certi denique fines’ heißt es mit Recht. Fausts Famulus Wagner, der zwar viel weiß, aber alles wissen möchte, wird für uns zu einer lächerlichen Person. Man muß sich eben bescheiden. Zusammenhalten und Konzentrieren der Kräfte ist das Richtige. Auch Plato führt uns einen Schritt weiter, wenn er uns gemahnt, aus der Unzahl der Lehrgegenstände und Studienfächer zunächst einmal die „ernsthaften“ auszusondern und im Auge zu behalten. Und ebenso beherzigenswert ist sein Satz: „in allen Dingen gehen die namhaften Leute aus der Reihe derjenigen hervor, die diese Dinge ordnungsgemäß betrieben haben.“[2] Wir wissen, daß Ausnahmen vorhanden sind, daß sie aber die Regel bestätigen. Ein Goethe hat gewiß fremde Sprachen anders erlernt als der Sterbliche gewöhnlichen Durchschnitts; aber wer wollte nun nach seinem Verfahren das eigene zuschneiden? Im Anschluß daran wird die Frage nach dem Wert und Wesen von Abstimmungsurteilen mehrerer, ja vieler Menschen behandelt. Nicht immer wird es heißen: tot capita, tot sensus, vielfach wird sich eine Einigung herbeiführen lassen. Aber wonach soll abgestimmt werden? Wer ist stimmberechtigt? Da belehrt uns unser Dialog. Nur der „Sachverständige“ darf mitreden und mitstimmen. „Nach Sachverständnis, so meine ich, nicht aber nach der Majorität muß das entschieden werden, was gut entschieden werden soll“, heißt es da. Wir erinnern uns der Worte Schillers im Demetrius:

Was ist die Mehrheit? Mehrheit ist der Unsinn:
Verstand ist stets bei Wen'gen nur gewesen.
Man soll die Stimmen wägen und nicht zählen!
Der Staat muß untergehn, früh oder spät,
Wo Mehrheit siegt und Unverstand entscheidet!

Unser Dichter führt uns in das wildeste politische Getriebe und zeigt uns den Mißbrauch der Majoritätsmacht. Plato hat in seinem Staate die

1) Demokritos Fragm. 64. 65 bei Diels, Vorsokratiker S. 420.
2) Vgl. Xenophon Mem. III, 6, 17—18 und Demokritos Fragm. 59 (Diels S. 420).

Forderung erhoben, die Regierenden müßten die Wissenden sein. Wir stimmen ihm zu mit dem Zusatz: wenn es möglich wäre. Wir sehen, daß Plato seinen Idealstaat auf einer Aristokratie des Geistes im weitesten Sinne basieren will. Und wir entnehmen daraus den Anstoß, immer aufs neue die größtmögliche Ausbildung aller zum Heile unseres Staates und Vaterlandes zu fordern. Ich zitiere hier Zeller, 'Der platonische Staat usw.', S. 82 f.: „Um so merkwürdiger ist es aber, wie Plato mit manchen von seinen Vorschlägen der Sache nach auf das Gleiche hinsteuert, was die neuere Zeit in anderer Weise und meist aus anderen Beweggründen ins Leben gerufen hat. Wenn schon Sokrates im Gegensatz zur athenischen Demokratie verlangt hatte, daß nur den Sachverständigen ein Amt anvertraut und in öffentlichen Angelegenheiten eine Stimme eingeräumt werde, und wenn Plato in folgerichtiger Anwendung dieses Grundsatzes nur den Männern der Wissenschaft die Leitung der Staaten übertragen wissen wollte, so ist auch bei uns in den meisten Ländern eine wissenschaftliche Vorbereitung zum Staatsdienst vorgeschrieben, es ist die Staatsverwaltung aus der Hand des feudalen und ritterlichen Adels an die neue Aristokratie des wissenschaftlich gebildeten Beamtenstandes übergegangen ... Wenn Plato ferner, im Zusammenhang damit, die öffentliche Erziehung über die bei den Griechen herkömmlichen Unterrichtsgegenstände, Musik und Gymnastik, hinausgreifend, auf die mathematischen und philosophischen Fächer, mit einem Wort, auf die gesamte Wissenschaft seiner Zeit ausdehnt, so haben die heutigen Staaten dieses Bedürfnis schon längst durch die Gründung von wissenschaftlichen Anstalten aller Art anerkannt ... Platos leitende Idee ist die Verwirklichung der Sittlichkeit durch den Staat: der Staat soll seine Bürger zur Tugend heranbilden, er ist eine großartige, das ganze Leben und Dasein seiner Mitglieder umfassende Erziehungsanstalt." — Wozu übrigens die leidenschaftliche, urteilslose Menge gelangen kann, zeigt uns der Prozeß des Sokrates und Platos Apologie auf das deutlichste.[1] Eine Vergleichung der politischen, auf Wahlen[2] mit all ihren Eigentümlichkeiten beruhenden Vorgänge im alten Athen und in der Gegenwart läßt sich mit einiger Vorsicht hier anknüpfen und wird zur Klärung des Verständnisses für wichtige Vorgänge im öffentlichen Leben, von denen sich kein rechter Bürger ausschließen darf, auch in den jugendlichen Köpfen ein wenig beitragen. Um nicht zu weitschweifig zu werden, legen wir hier zwei Stellen aus den Memorabilien des Xenophon zugrunde: Buch III Kap. 6 und Buch III Kap. 7. In der einen weist Sokrates einem Manne, der ohne Vorbildung ein Amt begehrt, das Unlogische seines Vor-

1) Vgl. die hochinteressante Schrift von R. Pöhlmann: Sokrates und sein Volk.
2) Hierzu vgl. Gomperz, Griech. Denker II, S. 65.

gehens nach, in der anderen macht er einem, der sich selbst trotz guter Anlagen zu wenig zutraut, Mut zu entschlossenem Anfange. Wenn es im 26. Kap. unseres Dialoges dann noch einmal heißt: „Es gehört sich für jemand, der die wichtigsten Unternehmungen leitet, daß er an der größten Besonnenheit — *σωφροσύνη* — teil habe“, so ist uns dies ebenso einleuchtend wie die Forderung, daß die Fortbildung und die Vervollkommnung des Menschen nie in Stillstand geraten dürfe, wovon später noch die Rede sein wird.

Der Verlauf des Gespräches bringt nun den Gedanken, daß man die Erziehung seiner Kinder natürlich erst recht nur dem Sachverständigsten werde überlassen wollen. Warum? Weil einmal Kinder das wertvollste Besitztum der Menschen sind und weil von der Art ihrer Erziehung ihre eigene, aber auch des Staates Wohlfahrt abhängt. „Glaubt ihr etwa in diesem Augenblick etwas Unbedeutendes aufs Spiel zu setzen und nicht vielmehr das Besitztum, das von aller eurer Habe das Wertvollste ist? Je nachdem nämlich Söhne so oder so tüchtig oder untüchtig werden, wird sich auch das ganze Hauswesen ihres Vaters in der Verfassung befinden, die der Entwicklung der Kinder entspricht. Also muß man viele Fürsorglichkeit auf diesen Punkt richten.“ Das griechische Wort für Fürsorglichkeit — *προμήθεια* — gibt Gelegenheit, an die schönen Sagen vom Prometheus und Epimetheus zu erinnern, den Typen zweier Menschenklassen, und läßt sich in Beziehung setzen zu dem 25. Kap. unserer Schrift, wo noch einmal von der *προμήθεια* und ihrem Gegenteil, der *ἀπρομήθεια*, die Rede ist.

War bisher des öfteren schon die Rede von der Erziehung, so wirft das 10. Kap. die Frage nach dem Wesen der Erziehung auf. Bekanntlich ist es das Hauptbestreben des Sokrates, Definitionen zu schaffen und klare Begriffe aus dem Wust der Gedanken herauszuschälen. Die Antwort lautet: Alle Erziehung ist Pflege oder Ausbildung (*θεραπεία*) der Seele. Ein schönes Wort, über das die moderne Zeit nicht hinausgekommen ist! So sagt Weißenfels in dem schon einmal genannten Buche: „Man kann im Ernst keinen Unterricht einrichten wollen, welcher seinen Schwerpunkt anderswohin als in das Ethische und Psychologische verlegt. Was wir auch unsern Schülern lehren mögen, stets ist es unser Bestreben, auf geradem Wege oder auf Umwegen ihnen eine reichere und geklärte Einsicht in die treibenden Kräfte unserer sittlichen Natur zu verschaffen und damit zugleich, wo möglich, ihr Wollen in die richtige Bahn zu lenken.“ Und sehr richtig sagt uns derselbe Gelehrte: „In den Schriften der alten Philosophen stellen sich diese ethischen und psychologischen Urprobleme, zu welchen das menschliche Nachdenken hindrängt, mit einer Ursprünglichkeit, mit einer unaffektierten,

weder durch Heuchelei, noch literarischen Ehrgeiz, noch andere Nebenabsichten verunstalteten Wahrheit und Klarheit dar, wie sie das köstliche Vorrecht der ersten Erfinder ist, die eine res integra behandeln." Kein Zweifel, es ist dem Plato ebenso klar gewesen wie uns, daß alle Lehrfächer schließlich nicht Selbstzwecke sind, sondern Mittel zur Erreichung des höchsten Zieles, der Ausbildung der Seele! So wird sein Satz verständlich: „Also mit einem Worte: wenn einer ein bestimmtes Etwas einem bestimmten (zweiten) Etwas zuliebe untersucht, so dreht sich die Betrachtung um jenes (zweite), um dessentwillen er die Untersuchung anstellte, aber nicht um das (erste), was er um des anderen (zweiten) willen suchte." Diesen Grundsatz darf vor allem der Lehrer nie aus dem Auge verlieren; er muß sich immer fragen: Diene ich auch in diesem Augenblick eigentlich der *θεραπεία ψυχῆς*? Ganz prächtig äußert sich in dem Dialoge Charmides, den man den Zwillingsbruder des Laches genannt hat, Sokrates über die Pflege der Seele. Nachdem er auseinandergesetzt hat, daß er von einem Thraker eine Beschwörungsformel für Kopfschmerz erhalten habe, die auf den mythischen König Zamolxis zurückgehe, fährt er fort: „Alle Übel nämlich, sagte er, und alle Güter für den Leib und für den ganzen Menschen seien von der Seele ausgegangen und flössen von dieser Stelle herzu (wie aus dem Kopfe zu den Augen). Man müsse also jenen Teil (d. h. die Seele) zuerst und zumeist in Behandlung nehmen (*θεραπεύειν*), wenn das Befinden des Kopfes und des ganzen Leibes gut sein solle. Die Seele aber, mein Lieber, sagte er, werde behandelt durch gewisse Beschwörungsformeln, und diese Beschwörungsformeln seien die schönen Reden. Aus solchen Reden erzeuge sich in den Seelen die Besonnenheit, und wenn die erst erzeugt und vorhanden sei, dann sei es leicht, sowohl dem Kopfe als auch dem übrigen Leibe die Gesundheit zu schaffen." Daß hier die Behandlung der Seele gewissermaßen auf das medizinische Gebiet hinübergespielt wird, wird kaum befremden, hat doch auch Jesus in bezug auf seine Tätigkeit gesagt: Die Starken bedürfen des Arztes nicht, sondern die Kranken (Matth. 9, 12). Vgl. auch Demokritos Fragm. 288 (Diels S. 458); Herakleitos Fragm. 68 (Diels S. 76).

Für die Erziehung bedarf es also eines Mannes, der etwas von der Seelenpflege versteht, so geht das Gespräch weiter, und eines solchen, der in dieser Kunst gute Lehrer gehabt hat. Sofort wird der Einwurf erhoben: „Hast du noch nicht erlebt, daß Leute für einige Gebiete bessere Sachverständige geworden sind ohne Lehrer als mit Lehrern?" Oder, wie wir moderner sagen würden: Was hältst du von den Autodidakten und den Selfmademen, amerikanischen Schlages etwa? Wir glauben den Sokrates lächeln zu sehen, wenn er zur Antwort gibt: Sei vorsichtig mit ihnen! Ver-

lange mindestens zum Befähigungsnachweis von ihnen 'ein gut gearbeitetes Probestück oder sogar mehrere!' Es wird auch hier nicht zu leugnen sein, daß geordnetes, planmäßiges Studieren nach erprobten Plänen und Mustern sicherer zum Ziele führt als selbstherrliches Einschlagen eigener Wege. Man kommt wohl einmal durch den Urwald auf ungebahntem Pfade; sicherer aber wandelt man auf der durch die Mitarbeit vieler für viele geschaffenen Straße. Auch an dieser Stelle darf ich Zeller (über den platonischen Staat S. 83) zitieren: „Wenn Plato einen abgesonderten Kriegerstand schaffen wollte, der sich keinem sonstigen Geschäft widme, so glauben auch sie (d. h. die heutigen Staaten) ohne stehende Heere und namentlich ohne einen eigenen berufsmäßig gebildeten Offizierstand nicht auskommen zu können; und der durchschlagendste Grund dafür ist heute noch der, welchen schon Plato geltend macht: daß die Kriegskunst eben auch eine Kunst sei, die niemand gründlich verstehe, der sie nicht fachmäßig erlernt habe und als Lebensberuf treibe." Kein geringerer als Goethe[1], der gewiß eigene Wege zu gehen und zu finden liebte, hat in den Zahmen Xenien geschrieben:

Autochthonisch, autodidaktisch
Lebst du so hin, verblendete Seele!
Komm nur hervor, versuche dich praktisch,
Merkst du verdrießlich, wie 's überall fehle.

* * *

Ich hielt mich stets von Meistern entfernt,
Nachtreten wäre mir Schmach.
Hab' alles von mir selbst gelernt,
Es ist auch darnach![2]

Unterordnung unter einen Meister bringt es nun für einen jeden mit sich, daß er sich gefallen lassen muß, zurechtgewiesen, gemahnt, ja getadelt zu werden. Das aber soll niemand vom Lernen abschrecken. Ein goldenes Wort darüber spricht der Feldherr Nikias im 13. Kap.: „Ich halte den mahnenden Hinweis darauf, daß wir etwas nicht richtig gemacht haben oder machen, für nichts Schlimmes; vielmehr muß für die Folgezeit der sorgsamer werden, der dies nicht zu vermeiden sucht, sondern nach dem Solonischen Spruche den ernsten Willen hat, zu lernen, solange er lebt, und sich nicht einbildet, das Alter komme und bringe von selbst den Verstand mit!"[3] Nur soll der Tadelnde darauf halten, daß er richtig tadele — der Grieche hat dafür das mildere Wort 'ὑπομιμνήσκειν = jemand erinnern' gewählt — und daß der zu Tadelnde merke, in welcher Absicht er ermahnt

1) Ich verweise übrigens gern auf den Aufsatz von F. J. Schmidt: 'Goethe und das Altertum' in den Preuß. Jahrbüchern 105, 3, S. 63 ff.

2) Vgl. Demokritos Fragm. 242 (Diels S. 448).

3) Vgl. Demokritos Fragm. 183 (Diels S. 439).

werde. Den Mißbrauch dieses Rechtes des Erziehers weist unser Dialog im 22. Kap. mit den Worten zurück: „Wir wollen ihn belehren, nicht ihn beschimpfen!" Auch Homer läßt ja den Peleus in der Ilias seinem Sohne sagen: Freundliche Sinnesart ist besser! — Nun folgt eine Auseinandersetzung über das Lernen. Laches erklärt, er sei bald ein Redefreund, bald ein Redefeind, je nachdem er bei dem Vortragenden merke, ob sein Leben sich harmonisch zu seinen Worten verhalte oder nicht. Abgesehen von dem im 21. Kap. wieder aufgenommenen Exkurs in das Gebiet der Musik, das dem feinfühligen Griechen so nahe liegt, werden wir gewiß an das Bibelwort über die Pharisäer (Matth. 23, 3) erinnert, das uns auffordert, uns nach ihren Worten, nicht nach ihren Werken zu richten. An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen! (Matth. 7, 16). „Ohne Verdruß würde ich lernen", sagt Laches weiter, „und ich stimme auch dem Solon zu, indem ich nur eins hinzufüge: ich will immer älter werden unter vielfacher Belehrung von nur wackeren Männern. Dies eine nämlich soll er mir zugeben, daß der Lehrer selbst auch gut sei, damit ich nicht ungelehrig erscheine, weil ich ohne Freude lerne. Ob dagegen der Lehrer jünger sein wird oder noch nicht in Ansehen steht oder einen andern derartigen Mangel aufweist, macht mir nichts aus." Ich glaube, auch diesen Satz können wir heute noch getrost unterschreiben. Noch heute liegt die Möglichkeit, Erfolge zu erzielen, in der Fähigkeit, das Interesse des Schülers zu fesseln. Das aber wird keinem gelingen, der nicht, um mit Plato zu reden, 'gut' ist. Wir dürfen dabei wohl bemerken, daß nach der Auffassung des Sokrates die intellektuelle Tüchtigkeit die sittliche Tüchtigkeit in sich begreift; ging er doch von dem Kardinalsatz aus: Keiner fehlt, der die richtige Erkenntnis hat. Oder: wer einen Fehler begeht, dem fehlt es an der richtigen Einsicht.[1] — Wenn auch dieser Grundlehrsatz des Sokrates nicht in vollem Umfange zu halten ist, so steht doch soviel fest, daß für eine ersprießliche Lehrtätigkeit wissenschaftliche und sittliche Tüchtigkeit sich paaren müssen, und daß der der beste Lehrer ist, in dem beide Vorzüge harmonisch zu einer Einheit geworden sind. Über den Lehrerberuf und den 'guten Lehrer' äußert sich Oskar Jäger in seinem bekannten Buche 'Lehrkunst und Lehrhandwerk' folgendermaßen: „Die Ehre, die ihm (dem Lehrer) winkt, ist lediglich ein geachteter Name und das Bewußtsein, seine Person mit der besten Sache der Welt, der Erziehung der Jugend der leitenden Klassen unserer Nation, identifiziert zu haben. Gehalt und Wirksamkeit einer Persönlichkeit bestimmt sich nach dem Maße, in welchem sie eine gute und würdige Sache auf der Welt vertritt. Bin ich von dem Adel meines Berufs so durchdrungen, daß

1) Vgl. Demokritos Fragm. 83 (Diels S. 422).

dieser Gedanke und dies Bewußtsein wirklich mein Leben beherrscht, daß er, dieser Gedanke, alles bloß Äußerliche verzehrt, oder nur soweit beachtet, als es selbst zu einem Mittel der Berufserfüllung, also zu einem Innerlichen werden kann: so werde ich umgekehrt hinwiederum durch meine Persönlichkeit, je reifer, älter, lebenserfahrener, schicksalsgeübter sie wird, meinem Amte Bedeutung geben können.“ Auch der kurze Hinweis darauf, daß das Lebensalter des Lehrers bei der Belehrung keine ausschlaggebende Rolle spielen kann, ist immerhin der Beachtung wert.

Die Untersuchung wendet sich mehr und mehr ihrem Kerne zu. „Sie laden uns zu einer Beratung ein“, heißt es, „darüber, auf welche Weise die Tugend sich ihren Söhnen (d. h. den Seelen derselben) zugesellen und sie besser machen könnte . . . Es muß die Kenntnis des Wesens der Tugend also vorhanden sein.[1] Denn wüßten wir gar nicht, was die Tugend überhaupt ist, wie könnten wir dann jemand Rat erteilen darüber, wie er dies (Unbestimmte) am besten erwerben könnte?“ Gefordert wird also, daß man, ehe man über eine Sache lang und breit verhandele, über eine Definition derselben mit sich ins Klare komme und sie auch in Worte kleiden könne. „Denn was wir wissen, davon können wir doch wohl eine Worterklärung geben.“ Man könnte geneigt sein, diesen Satz als selbstverständlich ohne weiteres zu bejahen; die Praxis zeigt uns aber doch die Schwierigkeit des Definierens auf Schritt und Tritt. Es gehört Geschick und Übung dazu, die allergewöhnlichsten Dinge, wie Tisch, Haus, Hof, Licht usw., genau zu bestimmen, erst recht aber Abstrakta, wie Tapferkeit, Recht, Kunst u. a. Dem gibt Laches im 21. Kap. beredten Ausdruck mit den Worten: „Ich ärgere mich wirklich, wenn ich so gar nicht imstande bin, meine Gedanken in Worte zu kleiden. Denn was die Tapferkeit ist, glaube ich doch zu wissen. Dagegen weiß ich nicht, wie sie mir so entschlüpft ist, daß ich sie mit einem Worte nicht fassen und definieren konnte!“ Der immer hilfsbereite Sokrates hilft auch hier. Zuerst schiebt er die Schuld an ungenügender Beantwortung seiner Fragen sich selbst zu. „Vielleicht bin ich“, heißt es im 17. Kap., „weil ich nicht verständlich gesprochen habe, daran schuld, daß du nicht das geantwortet hast, was ich mir bei meiner Frage dachte, sondern etwas anderes.“ Einen fast gleichen Satz bietet der Anfang des 18. Kap. Da wären wir denn bei der richtigen und falschen Fragestellung, einem Hauptstück aller Didaktik! Wir Lehrer wissen es, was es damit auf sich hat, und wie oft namentlich im Anfange unserer Tätigkeit geradezu verblüffende Antworten an das Licht des Tages kommen. Und oft genug wird es, wie Sokrates sagt, so sein, daß wir uns nicht deutlich genug ausgedrückt

1) Vgl. die ähnlichen Gedankenreihen in Platos Menon.

haben. Nur allmählich kann man die hohe Kunst des Fragens erlernen und nur in gerechter Selbstprüfung. Es ist wohlfeil, eine unerwartete Antwort als töricht abzuweisen; es ist schwer, ja manchmal peinlich, sich selbst zu gestehen, daß man ungeschickt gefragt habe, und daß darin die Schuld der Verzögerung liege. Dann stellt Sokrates eine Musterdefinition auf. Er nimmt das Wort 'Schnelligkeit'. „Das Vermögen, welches in kurzer Zeit vielerlei bewirkt, nenne ich Schnelligkeit", sagt er. Damit hat er, um lateinisch zu reden, das 'genus proximum' und die 'differentiae specificae' ordnungsgemäß gegeben. Es war schon gesagt, daß Definitionen Übung und Geduld erfordern. So mahnt denn auch Kap. 21 zu Beharrlichkeit und Geduld in wissenschaftlichen Untersuchungen, nach Gomperz der höchsten moralischen Forschertugend! „Wenn du nun Lust hast, so wollen auch wir bei dem Suchen verbleiben und ausharren, damit uns nicht die Tapferkeit selbst auslache, weil wir sie nicht tapfer suchen, wenn anders vielfach gerade das Beharren Tapferkeit ist." Das Ausharren, die *ὑπομονή*, ist auch im Neuen Testament als eine Hauptugend des Christen, wenn auch auf anderem Gebiete, hoch gepriesen worden. Wer aber beharret bis an das Ende, der wird selig (Matth. 24, 13). Daß wir des öfteren Zusammenhänge des Platonismus mit dem Christentum erwähnt haben, wird man uns nicht verübeln. Man vergleiche auch in dieser Hinsicht Zellers schon zitierten Aufsatz 'Der platonische Staat in seiner Bedeutung für die Folgezeit'. Mit vollem Recht redet Frick, Aphorismen zur Theorie eines Lehrplanes, Lehrpr. Heft 5, S. 30, von Sokrates als einem *Παιδαγωγὸς εἰς Χριστόν*. — Bezugnehmend auf den schon erwähnten sokratischen Satz, sittliche und intellektuelle Tüchtigkeit seien untrennbar verbunden, heißt es dann im 22. Kap. des Laches: „Ein jeder von uns ist in dem Gebiete gut, in dem er weise ist; schlecht ist er in dem, in dem er nichts versteht." Daraus folgt, daß die Tapferkeit eine Art Weisheit ist. Zur Beurteilung dieses Schlusses und seiner Grundlage verweise ich im übrigen auf das Werk von Gomperz 'Griechische Denker' (Bd. II, S. 53 ff.). Schwerer noch ist es, einen Standpunkt zu finden zu der in Kap. 23 aufgeworfenen Frage: „Meinst du nicht, daß es für viele besser ist, von ihrer Krankheit nicht aufzustehen als aufzustehen?" und: „Sagst du etwa, daß es für alle besser sei zu leben und nicht für viele besser zu sterben?"[1] Griechische Denker, und Sokrates nicht zum mindesten, haben oft ihrer Geringschätzung für das Erdenleben Ausdruck gegeben, und die stoische Schule, als deren Vertreter man hier nur Seneca zu nennen braucht, hat sogar in bestimmten Fällen den Selbstmord gut geheißen. Die christliche Moral hat mit Recht das Leben als göttliches

1) Vgl. Sophokles' Aias 473—480.

Geschenk hingestellt, dessen sich niemand entäußern solle. Nur der Lebende kann sich bessern, lehrt sie, und nie und nimmer ist es zu spät, ein besseres Leben anzufangen. Sie würde also die oben erwähnte Frage unbedingt so beantworten, daß es für jeden, er sei, wie er sei und wer er sei, besser und wünschenswert sei, vom Krankenlager aufzustehen. Auch der Frage nach der Berechtigung von Todesurteilen läßt sich von dieser Betrachtung aus näher treten. Doch ist hier nicht der Ort dazu. Über den Selbstmord zu handeln, bietet übrigens in Prima der sophokleische Aias die beste Gelegenheit.

Das 24. Kap. läßt sich mit dem schon erörterten 13. Kap. in Beziehung setzen. Es handelt sozusagen vom Anstand in der wissenschaftlichen Debatte. Laches sagt: „Mir scheint Nikias nicht ehrlich (anständig) zugeben zu wollen, daß er nichts beweist, sondern sich nach oben und unten zu drehen und zu wenden, um seine Verlegenheit zu bemänteln; auch wir hätten uns eben in dieser Weise drehen und wenden können, wenn wir den Anschein zu erwecken wünschten, wir widersprächen uns nicht. Wenn wir nun im Gerichtssaale diese Debatten führten, hätte es vielleicht einen Sinn, dies zu tun; wozu soll aber nun einer in einer derartigen Gesellschaft sich in eitler Weise selbst mit Worten schmücken?“ Gegen diesen Vorwurf nimmt Sokrates den Nikias in Schutz, doch bleibt der Satz, seiner persönlichen Beziehung entkleidet, als Norm für jeden bestehen: Kämpfe ehrlich! Nichts ist verächtlicher und häßlicher als einen als verloren erkannten Standpunkt nur deshalb noch zu verteidigen, weil man nicht als besiegt erscheinen will. Über das, was an dieser Stelle von den Reden vor Gericht gesagt wird, wage ich nicht zu urteilen, doch habe ich mehr als einmal sagen hören, niemand sei als Angeklagter verpflichtet, zu gestehen! Christlich ist die letztere Auffassung ja auf keinen Fall.

Den Schluß des Gespräches bilden einige nicht zu verachtende pädagogische Einzelheiten. Im 26. Kap. steht: „Glaube ja nicht, daß ich dich aus der Gemeinschaftlichkeit der Untersuchung loslassen werde, sondern merke auf und achte mit auf das, was vorgebracht wird.“ Es hat mir und den Jungen oft ein Vergnügen bereitet, wenn ich bei passender Gelegenheit einen vor kurzem gelesenen griechischen Satz auf sie speziell anwandte. Dieser ist mehr als einmal zur Ermunterung eines solchen, der anscheinend nicht mehr mitmachen wollte, angewandt worden und zwar nicht ohne Wirkung. Sokratische Methode heißt man ja doch das Vorgehen, Wahrheiten durch gemeinsames Streben in Frage und Antwort zu erarbeiten, und in der Schule sollte man dem sogenannten akademischen Vortrage nicht zu breiten Spielraum gönnen. Was der Schüler finden kann, sollte ihm der Lehrer nicht ohne weiteres fertig darbieten. In ähnlichem Sinne spricht

Sokrates auch im 31. Kap. „Ich behaupte nämlich, daß wir, ihr Männer, alle **gemeinsam** zumeist für uns selbst nach einem möglichst vollkommenen Lehrer suchen müssen — denn wir brauchen einen —, danach für die Jünglinge, wobei wir weder Geld noch sonst etwas sparen dürfen.“ Hier ist der Wert echter Bildung und ständiger Fortbildung (auch für gereiftere Männer), wovon schon kurz einmal die Rede war, auf das bestimmteste betont, und man darf wohl, um nur **ein** Beispiel für viele zu geben, an das Wort der Apologie erinnern: „Nichts anderes tue ich beim Herumgehen, als daß ich die Jüngeren wie die Älteren von euch zu überreden suche, sich weder um den Körper noch um Geld eher oder so sehr zu sorgen wie darum, daß die Seele möglichst vollkommen werde, indem ich hinzusetze, Tugend komme nicht vom Gelde her, sondern Geld und alle andern Güter kommen für die Menschen im privaten und öffentlichen Leben von der Tugend her.“ Und so erklärt denn Lysimachos ganz zuletzt in voller Übereinstimmung mit Sokrates: „In demselben Maße, wie ich der älteste bin, will ich am eifrigsten mit den Jünglingen lernen.“

Wir sind mit unsern Betrachtungen, die sich unseres Erachtens zwanglos und doch belehrend an einen Hauptbestandteil des Laches anknüpfen ließen, am Ende. Sie sind so vorgetragen, wie sie sich eben mit Primanern, nicht etwa mit Gelehrten und Platokennern von selbst ergeben. Der Kreis dessen, was zur Erläuterung herangezogen ist, scheint mir nicht zu groß zu sein und auch nichts Fremdartiges zu enthalten. Hauptsächlich kam es darauf an zu zeigen, daß die Platolektüre ergiebig und interessant für unsere Jungen ist, daß zahlreiche Gedanken bis in die Gegenwart fortgewirkt haben und in der Gegenwart ihre Illustration finden, daß es also keine verlorene Mühe ist, in den Jungbrunnen der platonischen Philosophie auch heute noch hinabzutauchen. Wir schließen mit einem Worte Dettweilers (in Baumeisters Handbuch der Unterrichts- und Erziehungslehre): „Man kann nur bedauern, daß der Unterricht meist nicht in ausgedehnterem Maße diese nach allen Seiten, für den Verstand, das Gemüt und den Willen gewinnreiche Lektüre pflegen kann. In seiner (d. h. Platos) Lektüre sehen wir die beste Art einer philosophischen Propädeutik, nicht in dem früher üblichen formalen Sinne, der sie zugrunde richtete, sondern in dem Sinne, daß daraus ethische und psychologische Wahrheiten, systematisch dargestellt von einem Meister, herzuleiten sind.“

---

3. Griechische Monodramen als Lehrmittel. II.

(Vgl. 1905, 3. Heft.)

Von P. Feucht (Stuttgart).

Wenn im alten Athen ein guter Junge, wohnhaft etwa in den äußeren Teilen des Kerameikos, seinen Papierdrachen steigen lassen will — so ein Bild schwebt mir in diesen Herbsttagen vor, wo mein Junge unter den andern zur abendlichen Stunde dasselbe tut —, so wird er aus dem Garten am elterlichen Haus hinaustreten, weil es da hohe Bäume und niedriges Gebüsch gibt, woran der Drache hängen bliebe und kaum mehr loszumachen wäre. Die nahe Ebene gegen Westen ist der geeignete Platz. Die Ölbäume dort drüben sind weit genug weg. Kommt der Wind gleich von dieser Richtung, um so besser. Zwar ist bei mäßiger Bewegung der Luft die Richtung unten am Erdboden nicht gleich so merkbar. Aber man kann ja nach dem Rauch auf den Dächern der Häuser sehen, und der zieht gen Osten. Der Junge glaubt auch wahrzunehmen, daß der Westwind sogar nach Wunsch in diesem Augenblick stärker wird. Demnach ist die Richtung in die Ebene hinein zu nehmen. Dann hat man auch die Sonne, die im Westen eben untergeht, nicht im Gesicht, wenn man nach dem Drachen emporblickt.

Nun faßt er die Schnur unterm Drachenkreuz, hebt ihn gegen Osten hoch und wickelt mit der andern Hand vom Knäuel ab, schreitet dem Wind entgegen, bringt so die Schnur in Spannung und nimmt sie nach Bedarf länger. In dem Maße, wie er weiter und rascher schreitet, treibt er auch den Drachen höher über Häuser und Bäume. Dabei verfolgt er's, wie der Drache immer kleiner erscheint, gleichsam zwischen den Wolken und nahe am Himmelsgewölbe fliegt, nur noch wie ein Sperling, wie eine Fliege. Der Junge kann stehen bleiben, braucht nicht weiter zu gehen. Der Drache hält sich jetzt von selbst in der Höhe. Man wartet auch beim starken Wind, der da droben weht, vergebens darauf, daß er herunter kommt. Da zieht der junge Mann die Schnur ein, was Zeit kostet. Endlich bekommt er den Drachen zu fassen. Den wird er wie gewöhnlich untersuchen und feststellen, daß er keinen Schaden genommen; dann ihn niederlegen und festhalten, bis er die Schnur wieder ums Holz gewickelt hat. Dann Heimkehr oder Wiederholung.

Dies etwa wird der Vorgang sein, und so etwa wird ihn der Junge einem unkundigen Kameraden als Tat der Vergangenheit oder als Rat für die Zukunft erzählen oder empfehlen. Er wird dabei so ziemlich jedes Moment der Handlung durch spontane Gebärden und Bewegungen veranschaulichen. Trete nun ich hinzu, da ich auf die lebhafte Verhandlung

aufmerksam geworden bin, und sage: Gib auch mir einmal ein Bild davon, wie es im allgemeinen beim Drachenstieg zugeht, dann spricht er etwa:

Ὁ βύβλινος δράκων.

Ἀπὸ τοῦ κήπου ἀποτρέπομαι.
δένδρα γὰρ ὑψηλὰ ἔνεστιν, ἔνεισι δὲ θάμνοι,
οἷς ἐνεχόμενον τὸν δράκοντα σχολῇ ἀπολύω. —
ἐπιτήδειον τὸ πεδίον τὸ πρὸς ἑσπέραν·
ἐντεῦθεν καὶ ὁ ἄνεμος ὡς οἶμαι.
μαλακή γε δὴ ἡ αὖρα, οὐ πάνυ αἰσθητή.
ἀλλὰ τῷ καπνῷ τῷ ἐκ τῶν στεγῶν προσέχω
πρὸς ἕω ἀπερχομένῳ·
τοῦ ἀνέμου τὴν ὁρμὴν οὕτω γιγνώσκω·
ζέφυρός ἐστι κατὰ νοῦν μοι ἤδη αὐξόμενος.
οὐκοῦν εἰς τὸ πεδίον ἐλαύνω;
οὐδὲ τὸν ἥλιον ἐναντίον ἔχω ἄρτι δύνοντα
ἐπαναβλέπων πρὸς τὸν δράκοντα.
ἁπτόμενος τῆς σειρίδος ὑπὸ τῷ χῖ
αἴρω πρὸς ἕω,
τὴν δ' ἀγαθίδα ἐκ τῆς ἑτέρας ἀνελίττω·
ἀντίον τοῦ ἀνέμου βαδίζω·
οὕτω δὴ τὴν σειρίδα ἐντείνω
καὶ κατὰ χρείαν μηκύνω·
ὅσον προβαίνω ἢ τὴν βάδισιν ταχύνω,
τοσοῦτον ἀνίημι τὸν δράκοντα ὑπὲρ τῶν οἰκιῶν καὶ τῶν δένδρων.
πάλιν καὶ πάλιν ἀναβλέπω θαυμάζων τὴν μικρότητα.
ἤδη μεταξὺ τῶν νεφελῶν ὁ δράκων, ἐγγὺς τοῦ οὐρανοῦ,
στρουθῷ ἴσος ἢ καὶ μυίᾳ.
ἐφίσταμαι. οὐκέτι προβαίνω.
αὐτομετέωρος ἤδη ὁ δράκων.
ἀναμένω τὴν καταφορὰν — μάτην·
σφοδρὸς γὰρ ὁ ἄνεμος ὁ ἄνω.
καθέλκω τῇ σειρίδι·
συχνοῦ χρόνου ἐργασία. —
ὀψὲ δὴ ἅπτομαι.
ἐξετάζω, εἰ σῶς.
οὐδεμία βλάβη· —
χαμαὶ κατατίθημι,
ποδὶ κατέχω.
τῷ ξύλῳ τὴν σειρίδα περιελίττω.

Hiermit ist das Typische, das Gesetzmäßige der Handlung als ein allzeit gegenwärtiges Bild nicht bloß vor Augen gestellt, sondern lebendig geworden; lebendig erstlich dadurch, daß Glied um Glied der Handlung getreu nach der zeitlichen und ursächlichen Folge vorgeführt wird, zweitens dadurch, daß diese Handlung sich bei ihrer Lebhaftigkeit ungesuchterweise in Gebärden ausprägt. Wie zur gründlichen Naturerkenntnis, so verhilft auch zur Sprachbeherrschung das Experiment; kein Experiment mit Geräten, aber jenes Experiri, wo der ganze Mensch mittut. Es ist derselbe Vorteil, wie wenn man bei der Erdkunde nicht bloß das Lehrbuch erschöpft oder den Atlas, sondern die Karte selbst entwerfen lernt. Man lasse — ich muß kurz sein, schon weil ich an anderm Ort darüber berichtet habe (Neues Württ. Corr. Bl. 1902) — einen Sekundaner oder Obertertianer die obige Probe beim Lesen mit Gebärden begleiten, wie sie ihm selbst kommen, und man wird finden, daß gegen sonst das Doppelte und Dreifache der Sache und Sprache im Gedächtnis haftet. „There is tactile memory as well as visual and aural memory“ lautet ein bedeutsamer Spruch in dem Buch: Helen Keller, London 1905, das als eine der jüngsten und größten Offenbarungen der Lehr- und Erziehungskunst die Runde macht. Der monodramatische Vorteil also gehört zum Wesen der organischen Methode. Kann sein, daß einer lacht, der es zum erstenmal mitmacht oder ausdenkt. Dies Lachen kommt vom Kitzel der Gesundheit. Prosit!

Dem harmlosen Monodram vom Papierdrachen — ich schwinge mich mit ihm auf, getragen vom sanften Gegenwind, den meine Veröffentlichung im 3. Heft erzeugt hat — einem solchen Monodramchen muß man wohl zuerkennen, es sei aus einem Lebensgebiet gegriffen, das allgemein verständlich und für die Jugend unmittelbar „interessant“. Dieses Gebiet der jugendlichen, ländlichen und häuslichen Verrichtungen, auf denen sich die verwickelteren Tätigkeiten und Verhältnisse eines Menschen, eines Volks, aller Völker aufbauen, ist in meinem Entwurf auch am reichsten bedacht. Von den veröffentlichten Proben aber hat man geurteilt, es sei dort in der Wort- wie Sachkunde für Schüler und Lehrer zu hoch oder tief gegriffen. Bei der Wortkunde nun geschah das im bewußten Gegensatz zu jenem landläufigen Verfahren, wonach im Streben nach Sicherheit der Formen und Regeln der gute Wortschatz zu kurz kommt. Beweis die Tatsache, daß man bei unsern Prüfungen am peinlichsten mit der Dürftigkeit des Wortschatzes zu rechnen hat. Aber „Ce n'est pas la charge qu'il faut diminuer, c'est la force qu'il faut décupler“ — und dies letztere geschieht durch die organische Methode. Für die angehenden Studenten und reiferen Aspiranten des Griechischen, denen zunächst hiermit ein froherer Zugang und Durchgang erwirkt werden soll, liegt das allermeiste am Reichtum griechischer

Begriffe, die sie hernach zu ihrer Genugtuung und Förderung in allen höheren Lebensgebieten dem Hundert und Tausend nach wiederfinden. Ist die Sache lehrreich, so ist auch das Wort dafür wichtig.

Die Sachkunde aber in diesen Monodramen ist ja keine assyrische oder babylonische; „es sind's die Griechen" — damit ist genug gesagt für den, der nicht dem herrlichsten Baum in unserm Schul- und Kulturgarten die Axt an die Wurzel legen will. Dieses Wort zur Sachkunde ist nicht einmal ein Wort pro domo ipsissimi; spielt doch sogar das Gemenge von zusammengewürfelten Einzelsätzen, auch von ganzen Stücken in unsern vielaufgelegten Übungsbüchern noch auf weit entlegeneren Sachgebieten herum, so freilich, daß man sich gerade wegen der Planlosigkeit solcher Nahrungszufuhr wenig oder nichts um die Verdauung kümmert. Die maßgeblichen Behörden und das Publikum, das ja oft noch maßgeblicher ist, ersparen uns auch weiteres Parlamentieren; sie sind einig über das Ziel: Durchdringung des Sprachunterrichts mit würdigem Sachgehalt. Einig über das Ziel sind sie; aber der Weg zum Ziel? Man zeigt ihn jedenfalls am treulichsten, wenn man ihn selbst geht oder bahnt.

Den sodann, der nach der möglichen formalen Ausnutzung der Monodramen fragt, lade ich ein, das Stück vom Drachenstieg noch einmal zu überblicken: Ist Zeit und Stunde zum Ausbau der Formenlehre gekommen und geeignet, so kann der Lehrer oder Schüler die ganze Handlung z. B. an die zweite oder dritte Person übertragen oder an eine Mehrzahl. Er kann das Ganze in die Zukunft verlegen und somit die Formen des Futurs und Imperativs erheischen, oder in die Vergangenheit, um die erzählenden Formen des Verbums in Übung und Wirkung zu bringen. Sind ferner große Stücke der antiken Prosa oder gar ein ganzes Buch wie das Symposion in oratio obliqua gekleidet, warum sollte nicht auch so ein kleiner monodramatischer Zug zur Abwechslung durch ein gedachtes oder gesetztes *φημί* oder *ἔφη* auf jenes Geleise hinübergeschoben werden? Nicht wenige Vorlagen eignen sich wiederum zu syntaktischen Übungen. Zunächst entwickeln sich ja diese Stücke gleich der dargestellten Handlung in einer schlichten Folge von einfachen Sätzen und Momenten, manchmal nur in der lakonischen Kürze, mit der man zu depeschieren pflegt. Man bezeichne aber rund ein Dutzend bedeutsamer Verba im Stück als Träger der Hauptsätze und verlange Unterordnung des übrigen Bestandes; so wird an Periodologie kein Mangel sein. — Die ganze erste Gruppe meines Entwurfs arbeitet mit der Nominalform des Verbs, dem Partizip, sei aber doch ganz lesbar, sagt man mir (vgl. die erste der Proben im 3. Heft). Auch sie können auf geeigneter Stufe ins Rein-Verbale verflüssigt werden, mögen aber zugleich daran erinnern, daß die Nominalformen des Verbs in der griechischen Literatur

überhaupt die Mehrheit bilden gegenüber der Minderheit: den wirklichen Verbalformen. Entschiede jene Mehrheit ebenso über die Gestaltung der Formenlehre wie sonst der Sprachgebrauch über die Gestaltung der Schulgrammatik überhaupt, so hieße die grundlegende Verbalflexion: *βουλεύων*, *βουλεύσων*, *βουλεύσας* usw.

Von einem „Entwurf" sprach ich vorhin wieder. Ehe ich ihn aber überhaupt zur Sprache brachte, lag mir die Arbeit fertig vor, nämlich: die Darbietung des Wesentlichen von griechischer Sprach- und Sachkunde in einem einheitlichen Lehrgang. Ähnlich sollten es alle halten, die uns mit neuen methodischen Vorschlägen kommen. Man kann dann, statt viel über die Bilder zu reden, sie gemütlich vor die Leute hinstellen zum Dreinmalen oder Nachmalen. Zu solchem Behuf und zur Vergleichung folge hier noch ein Bildchen!

99. *Ταύρου προσαγωγή.*

(Es spricht: der Haushaltungsvorstand.)

Τοῖς θυρώμασι τοῦ περισχοινίσματος προσίσταμαι·
τῷ ἱερεῖ τὴν τοῦ ταύρου καθαρότητα καὶ τὴν λευκότητα ἀποφαίνω·
τοῦ ἱερείου ἤδη δοκίμου ὄντος τὸν δεσμὸν τῷ θυρώματι περιπλέκω·
τὸν δοῦλον τὸν τὰ σκεύη φέροντα ἐπικαλῶ·
τῶν θεραπαινῶν ταῖς μὲν δυσὶ προαγορεύω ἄρχεσθαι τῆς αὐλήσεως,
δυσὶ δ' ὀρχεῖσθαι μετ' ὀλολυγμοῦ.
χρυσοῦ ἐλάσματα ἐντείνω τοῖς κέρασιν·
στέφανον περιτίθημι·
λευκαῖς ταινίαις τὸν τράχηλον καλλωπίζω καὶ τὼ κέρατε.
αὐτὸς τὸν στέφανον περιτίθεμαι.
τὸν τοῦ θηρίου δεσμὸν λύω·
εἰς τοὔμπροσθεν ἄγω
προσέχων τῷ βαδισμῷ καὶ ἐφαρμοττόμενος τρόπον τινά·
ἱσταμένου γὰρ ἐπέχω,
προβαδίζοντι δὲ παρέπομαι.
πρὸς τὸν βωμὸν πάρειμι·
τὴν ἀγκύλην εἰς τὸ κέρας τοῦ βωμοῦ καθίημι·
τὸν δαλὸν παρὰ τοῦ ἱερέως λαμβάνω
καὶ εἰς τὸν λέβητα καταδύων
τὸ ὕδωρ καθιερῶ,
ἐξ οὗ καὶ ἐμαυτῷ καὶ τῷ ὑπηρέτῃ καὶ τῷ ἱερείῳ ἐπιρραίνω.
τοῖς παροῦσιν ὁμοίως ἐπιρραίνεσθαι σημαίνω,
εἶτα δ' ἐγκαλυπτομένοις εὐφημεῖν.
Δία τὸν μέγιστον ἱλάσκομαι εὐχῇ λιγείᾳ.

τὴν πρώτην τοῦ σφαγίου νεῦσιν ἐπιτηρῶ·
εὐθὺς δ' ἐπ' ἀριστερὰ περὶ τὸν βωμὸν τὸ κανοῦν φέρω,
ἐξ οὗ τὰς φρυκτὰς κριθὰς τῷ αὐχένι ἐπιπάσσω.
τρίχας μετωπιδίους τοῦ θηρίου ἀποτέμνω
καὶ εἰς τὸ πῦρ ῥίπτω.
τὸν δεσμὸν ἄνω ἕλκω διὰ τοῦ κρίκου,
ὥστε τῷ ἄνω θεῷ τὴν κεφαλὴν προτείνειν.
καταδῶ ἅμματι·
τὴν ἀξίνην αἴρω·
κόπτων τὴν κεφαλὴν καταβάλλω τὸν ταῦρον.
τὸ μαχαίριον ἁρπάζω·
τὴν φιάλην ὑποτίθημι·
ἐντέμνω·
αἵματος πληρῶ τὴν φιάλην,
ᾧ ἔτι θερμῷ ὄντι τὸν βωμὸν ῥαίνω.
συνεπισπένδω ἐλαίου καὶ οἴνου.
τῆς ἐμπύρου θυσίας ἕνεκα τὰ σκέλη ἐκτέμνω,
οἵῳ γε δείπνῳ τὸν θεὸν προτιμᾶν ἐστι νόμος,
πρίν τινα ἄνθρωπον τοῦ κρέως γεύεσθαι.

---

4. Wie ich zur Behandlung von Goethes Reineke Fuchs und des Nibelungenliedes in einer nichtdeutschen Mittelschule gelangte.

Von Prof. E. Krebsz (Fogaras, Ungarn).

Um die gedrängteste Orientierung vorauszuschicken, will ich sogleich eingangs bemerken, daß ich alle im folgenden niedergelegten Erfahrungen im evangelischen Obergymnasium zu Rosenau in Ungarn (Komitat Gömör) gemacht habe. Sie dürften einenteils meinen Fachkollegen in Ungarn nützliche Fingerzeige und Beherzigung zur praktischen Behandlung des deutschsprachlichen Lehrstoffes auf den einzelnen Stufen des Lehrganges bieten und zwar in nicht eben beschränktem Kreise, da sich die Lehrproben in den ungarischen Mittelschulen neuestens ausgedehnter Verbreitung erfreuen, andereuteils mag es auch die deutschen Kollegen interessieren, mit welchen Schwierigkeiten wir zu kämpfen haben und mit welchen Mitteln wir uns den Erfolg sichern, wenn wir mit fremdsprachlichem Schülermaterial zur fruchtbaren Lektüre größerer deutscher Werke schreiten wollen, die oftmals, wie z. B. das Nibelungenlied, infolge des altertümlichen Gehaltes der Sprache noch besondere Schwierigkeiten bieten, die in unseren Verhältnissen durchaus nicht gering anzuschlagen sind.

Das ungarische achtklassige Gymnasium räumt in seinem Lehrplane dem Studium der deutschen Sprache von der dritten Klasse angefangen zusammen in sechs Klassen 19 Stunden ein. Das Ausmaß für die einzelnen Klassen sind davon je 3 Stunden, nur die dritte als Anfangsklasse ist mit 4 Stunden beteiligt. Die Lektüre größerer Werke hat im Rahmen der siebenten und achten Klasse Raum gefunden. In den unteren Klassen ist sie noch nicht vorgesehen.

Meinerseits habe ich trotzdem und zwar nicht erfolglos Reineke Fuchs mit meinen Schülern in der sechsten Klasse gelesen und bin auf Grund der dabei gemachten Erfahrungen im darauffolgenden Jahre mit denselben Schülern an die Behandlung des vollständigen Nibelungenliedes mit Text in der Umschrift von Junghans gegangen.

Im folgenden will ich nun ein erschöpfendes Bild meines Vorgehens beim Unterricht geben. Als natürliche Folge des methodischen Lehrganges soll dann die Lektüre obiger Werke ihre Berechtigung und Begründung gefunden haben.

Als ich den Unterricht in der dritten Klasse übernahm, fand ich etwa 30 Schüler vor, die mit geringer Ausnahme in den vorabsolvierten zwei Klassen beisammen gewesen waren. Ein bis zwei neue Ankömmlinge zeigten sich gleich anfangs wohlbeschlagen. Wohl fanden sich einige schwächere Schüler, doch hatten sie wenigstens den guten Willen und bildeten infolgedessen keinen Hemmschuh in dem Maße, daß sie den Unterricht unterbunden hätten. Bis zum Schlusse des sechsten Schuljahres blieben die Schüler beisammen. Wenn eine Veränderung geschah, war sie entschieden günstig zu nennen, denn sie beschränkte sich auf den Abgang einiger schwächerer Schüler mit Schluß des vierten und sechsten Schuljahres, so daß die Schülerzahl auf 23 beziehentlich 17 herunterging, wodurch eine erwünschte Erleichterung eintrat und ein merkbar schärferes Tempo sich als natürliche Folge der Entlastung ergab.

Mit Beginn des siebenten Schuljahres stieg die Schülerzahl von 17 auf 30. Es geschah dies durch Zuzug von größtenteils unerwünschten Wanderschülern, die sich denn auch gleich wie ein Alpdruck über die Klasse lagerten. Schließlich wußte ich mir und meinen schulansässigen Stammschülern nicht anders zu helfen, als indem ich durch pädagogische Scheidung der Klasse in zwei Gruppen Rat schaffte. Der biblische Vergleich von den Böcken und Schafen wäre in diesem Falle durchaus schlecht angebracht, denn die Braven waren keine Schafe, und die Böcke blieben bockig, wie der alte Hund in der Fabel, denn was Häuschen vier Jahre lang versäumt hatte, das konnte so mancher Hans nicht mehr nachholen.

Doch gehört die Klarlegung dieser letzten Zustände auf das Schlußblatt unserer diesmaligen Ausführungen. Sie sollen uns noch beschäftigen.

In der Klasse fanden sich zu Beginn des dritten Schuljahres zwei Schüler, denen die deutsche Sprache recht geläufig war. Wie ich mich entsinne, waren die Knaben Zipser. Der Unterricht konnte sich ihnen demnach nicht aktiv zuwenden. Jedenfalls aber mußte er auch auf sie Bedacht nehmen und sie beschäftigen, was auch geschah, und außerdem waren sie anfangs von großem Nutzen, da ich sie bei der didaktischen Mitteilung des Lehrstoffes erfolgreich mitbeschäftigen konnte. Mit der Zeit bestand ihr ganzer Vorsprung in dem ausgedehnteren Wortschatze, der ihnen zur Verfügung stand. Die Beherrschung und sichere Verwertung der sprachlichen Formen wurde mit der Zeit den befähigteren magyarischen Schülern so geläufig, daß ich eher geneigt bin zu behaupten, sie hätten weniger Magyarismen begangen als jene zwei Zipser. Denn diese waren ab und zu auch später noch dem beirrenden Einfluß des halbdialektischen Zipserdeutsch ausgesetzt, was bei den korrekt lernenden anderen Schülern nicht vorkam. Was sie wußten, war dialektfrei und bestimmtes Wissen. Wo sich das grammatische Wissen weniger gefestigt hatte, gab es freilich Schwanken.

Hier aber hatte ich einen mächtigen Helfer am ungarischen Unterricht gefunden. Die mit größtem pädagogischen Takt und zweckmäßiger Umsicht vorgenommene Verteilung der Lehrgegenstände hatte mir in derselben Klasse auch den magyarischen Unterricht zugewiesen. So konnte ich mich bei Behandlung der grammatischen Formen auf meinen eigenen magyarischen Unterricht stützen, dem in der dritten Klasse die systematische Zusammenfassung des grammatischen Aufbaues der Sprache zufällt. Man brauchte sich in keinen überflüssigen und müßigen Auseinandersetzungen zu ergehen, sondern verwies kurz und bestimmt auf die Übereinstimmung oder Abweichung im grammatischen Bau beider Sprachen. Der lateinische Unterricht in den vorgegangenen zwei Klassen hatte auch das Seine getan, um als willkommene Vorbereitung nutzbare Verwendung zu finden.

Gleich in der ersten Stunde gingen wir scharf ins Zeug. Wir nahmen das Lesebuch vor und machten uns an den Text, der sprachlich einfach und kurz den ersten Prüfstein abgeben sollte. Der Text wurde von mir langsam aber laut und mit scharfer Wort- und Satzbetonung vorgelesen. Satz für Satz sprach ihn die Klasse nach bei genauer Überwachung der allgemeinen Beteiligung. Die Aussprache war norddeutsch in den Vokalen mit magyarischer Aussprache der Konsonanten, die weder Aspirierung noch Schwanken und Wechsel zwischen Hart- und Weichlaut kennt sowohl im Anlaut als auch im Inlaut und Auslaut des Wortes. Dem deutschen Ohre mag diese Aussprache etwa scheinen wie der abgezirkelte Buchstabe des Lesebuches,

dem fremdsprachigen ist sie ein schätzbarer Behelf für die Behandlung des Wortes in der Schrift und außerdem eine große Erleichterung bei Festlegung der grammatischen Formen. Aus ebendemselben Grunde hielt ich auch an der norddeutschen Aussprache der Vokale unentwegt fest. Da gab es kein Schwanken zwischen nein und neun, heiser und Häuser.

So wurde die Schrift, Aussprache und Betonung dem Auge und Ohr ohne jede weitschweifige, dabei ermüdende und nutzlose Sonderarbeit eingeprägt, freilich für den Anfang erst instinktiv.

Nun versuchten wir das Lesestück Satz für Satz mit möglichst klarem Verständnis jedes einzelnen Wortes zu übersetzen. Da der Text so gewählt war, daß schwierige Deutschheiten des Ausdruckes und Stils vermieden waren, ging die Arbeit ziemlich glatt von statten. Später habe ich, wenn sich Eigenheiten der deutschen Sprache ergaben, niemals versäumt, den ursprünglichen Sinn des Wortes oder Ausdruckes zu entwickeln, wodurch das Einleben in den Geist der deutschen Sprache beschleunigt wurde und die Befähigung zur freien und dabei doch treuen Übersetzung an Gereiftheit und sicherer Bewußtheit gewann.

Sprechübungen hielt ich noch nicht, abgesehen von ganz vereinzelten Versuchen, die sich im engsten Rahmen bewegten, da ja die Schüler erst einen festen Wortschatz gewinnen mußten. Solange sie darüber eben nicht verfügten, hielt ich die Sprech- und Redeübungen für verfrüht.

Zur Gewinnung eines erst kleinen, aber bei seiner umfänglichen Bescheidenheit um so festeren Wortschatzes ist die gewissenhafte und zweckentsprechend gewählte Lektüre unvergleichlich besser geeignet als die Redeübung. Denn erstens haben die Schüler nicht mehr die sprachliche Unbefangenheit des kleinen Kindes, und obendrein ist die geringe Stundenzahl nicht danach angetan, die muttersprachliche Methode wirkungsvoll einsetzen zu lassen. Übrigens sind die Ziele und Zwecke des fremdsprachlichen Unterrichtes nicht bloß praktischer Natur, wie sie die muttersprachliche Methode verfolgt. Die literarischen Ziele des Unterrichtes mit ihrem wertvollen Gehalt an Schätzen des Geistes und Gemütes verlangen sichere Bewandertheit in den Formen des Wortes, wie es der Satz bietet. Nicht minder nötig ist die Beherrschung des Satzbaues. Beides aber setzt die Kenntnis des grammatischen Gefüges voraus. Dieses aber wird bleibender eingeprägt, wenn wir das Wort auch im Texte als festes Bild sehen, als wenn es nur im Ohre verklingt.

Der Schüler sieht und hört das Wort als Stamm und schreibt obendrein die grammatisch wechselnden Formen desselben in sein Wörterheft, nachdem sie einige Schüler — je schwieriger die Form, um so mehr — wiederholt nachgesprochen haben, z. B. die Schule, die Schulen; ich schreibe,

ich schrieb, ich habe geschrieben; stark, stärker, stärkst. Zugleich wird die gemeine Bedeutung des Wortes fest eingelernt. Später schließt sich nach Erkennung der wichtigsten Wortbildungselemente die selbsttätige Wortbildung an, wodurch mit geringer Mühe der Wortschatz zumindest verdreifacht wird. Noch größer erweist sich der Nutzen solchen Vorgehens darin, daß die Schüler den Text auch ohne vorherige Kenntnis der abgeleiteten Wörter immer leichter zu beherrschen beginnen. Der Schüler wird dadurch mit dem Gesetze des Umlautes bekannt, gewinnt Sicherheit im Gebrauche des Artikels bei abgeleiteten Wörtern, ohne daß die Nachhilfe des Lehrers nötig ist, mit einem Wort, die Auslösung der Selbsttätigkeit setzt ein, und der Schüler fühlt mit dem Fortschritt des eigenen Könnens Vertrauen und Lust zum selbständigen Weitergang. Mit Rücksicht auf die Kenntnisse der Schüler im Gebiete der muttersprachlichen Wortableitung ist die maßvolle Verwertung dieser Kenntnisse im Rahmen einer Fremdsprache berechtigt. Er lernt also zu die Schule die Ableitungen: der Schüler, die Schülerin; zu stark: die Stärke, stärken, die Stärkung.

Bei dem Formenwechsel der Nomina und Verba wird die Regel am Mutterwort eingeübt, nicht eingelernt. Das Zeitwort fallen wird schon etwas früher vollständig eingelernt als: ich falle, du fällst, ich fiel, ich bin gefallen, oder: ich will, wir wollen, ich wollte, ich habe gewollt.

Auf diese Weise kommt man anfangs freilich nur Schritt für Schritt vorwärts. Diese Schritte sind aber sicher und führen zum Ziel. Man kann von Stunde zu Stunde keine 100 Wörter einlernen lassen, da auch noch anderes zu lernen ist. Wenig aber bestimmt, heißt hier die Forderung. Der Schüler wird unerbittlich vorgenommen Stunde für Stunde, ob die Wörter gründlich eingelernt wurden. Was einmal vorkam, soll nicht wieder vergessen werden. Die Forderung wird auf das strengste eingehalten und ist vollkommen berechtigt, weil das tägliche Pensum auch die schwächeren Schüler nicht überbürdet, da es natürlich ihrem Können angemessen sein muß.

Nachdem also Sicherheit in Beherrschung der grammatischen Formen und ein entsprechender fester Wortschatz erworben ist, kann man nach Weihnachten die Redeübungen mit der besten Aussicht auf Erfolg beginnen. Sie schließen sich an den Wortschatz der durchgearbeiteten Lesestücke und kleinerer, leichterer Gedichte an, die auch auswendig gelernt wurden. Daneben wird der Wortschatz durch nebengehende, stets die Aufmerksamkeit fesselnde Lektüre, der Aufnahmefähigkeit der Schüler entsprechend unablässig erweitert. Die Redeübung selbst soll neues Wortmaterial bieten, wenn auch in mäßigem Umfange, weil sie sonst zu häufig stockt und unterbrochen wird und infolgedessen den natürlichen, unbefangenen Fluß verliert. Gegenstände aus der nächsten Umgebung des Schülers, z. B. der Schulsaal, Motive

aus dem häuslichen Kreise, aus den allgemeinen Lebensverhältnissen, z. B. Gasse, Stadt, Markt- und Geschäftsleben, dann besonders Körper, Kleidung und Essen, Lebensgewohnheiten im Verlaufe des Tages bieten unmittelbaren und ausgiebigen Stoff zur freien, ungezwungenen Redeübung. Womöglich soll jeder Redeübung eine Lektüre aus demselben Wortkreise vorangegangen sein. War der Lesestoff wohl durchgearbeitet, so wird auch die Redeübung ohne besondere Störungen vor sich gehen. Es tut nichts zur Sache, wenn man in je einer Stunde keine ganze Seite lesen kann. Der Schein eines solchen räumlichen Seitenerfolges trügt den Nichtfachmann, täuscht aber dagegen keinen wirklichen und näher hinsehenden Fachmann über die oberflächliche Arbeit und das schleuderische Stückwissen hinweg.

Um den sprachlichen Verkehr desto mehr zu beleben und die natürliche Sprechsicherheit zu erzielen und zu festigen, ist es angezeigt, mit den Schülern von nun an so weit als nur möglich in deutscher Sprache zu verkehren. Der eine bittet, der andere meldet etwas, all die kleinen und großen Anliegen, welche sich aus dem Schulleben ergeben und vom Schüler vorgebracht werden, sollen in einfacher deutscher Rede erledigt werden. So gewöhnt sich der Schüler eine Bitte in deutscher Sprache vorzubringen, er empfindet allmählich die Natürlichkeit des deutschen Gespräches. Ist der deutsche Lehrer zugleich Klassenlehrer, wie ich es in meiner Klasse jahrelang war, so ergibt sich die Notwendigkeit, in der deutschen Stunde so manches mitzuteilen, von selbst.

Nun mag man auch in verstärktem Maße zur Erweiterung und Ergänzung der bereits vorhandenen Wortgruppen schreiten. Nicht bloß das Lesen und die Redeübung, welche in ihren einzelnen Abschnitten das nötigste Wortmaterial eines zusammenhängenden Begriffskreises boten, sollen rüstig fortgesetzt werden, um das Erworbene und bereits Bekannte zu festigen und durch unablässige Variierung und Wiederholung zu bleibendem und stets verfügbarem Besitz zu machen: auch das Sonderlernen von neuen Wortgruppen, für die kein entsprechendes Lesestück im Buche vorgesehen ist, kann wirkungsvoll eingreifen, um neuen anziehenden Stoff zu fortschreitendem Gespräche zu bieten. Denn es ist ja nur natürlich, daß auch das beste Lesebuch nicht allen Ansprüchen gerecht werden kann. Es können darinnen nicht alle Begriffskreise behandelt werden. Am Ende ist das auch gar nicht nötig.

Durch die fortwährende Niederschrift aller Wörter, die auswendig gelernt werden müssen, gewinnt das grammatische Gefühl Festigkeit. Wörter, die sich beim Vorkommen in späteren Lesestücken als vergessen erweisen, läßt man unerbittlich wiederholt niederschreiben und auswendig lernen. Das Wortverzeichnis soll bei jeder Antwort auf seine Richtigkeit streng geprüft

werden, um so jeder Oberflächlichkeit und nachlässiger Schleuderei vorzubeugen. Die Recht- und Schönschrift wird auf diese Weise geübt, ohne daß man ihnen zeitraubende Aufmerksamkeit zuwenden muß.

Deklination, Konjugation, Steigerung usw., später die einfachsten Grundregeln der Wortfolge und Wortbildung, welch letztere besonders die Sicherheit im Gebrauche des Artikels wenigstens im Rahmen der abgeleiteten Wörter sehr steigert, wollen kurz und bündig erklärt und in Form von Redeübungen eingeübt werden. Z. B. das ist der Hut. Was ist das? Das ist der Hut. Was siehst du? Ich sehe den Hut. Hier ist das Band. Was ist das? Es ist das Band. Was sieht du? Ich sehe das Band. Wessen Band siehst du? Ich sehe das Band des Hutes. Wo ist das Band? Es ist auf dem Hute. usw. Sobald die grammatische Regel an einigen wenigen Wörtern eingeübt ist, wird es aus pädagogischen Gründen angezeigt sein, den hierher gehörigen Wortschatz in ausgiebigstem Maße heranzuziehen, um durch den reichen Wechsel der ermüdenden Eintönigkeit vorzubeugen.

In der Lektüre dürfen unterdessen kleinere, aber poetisch schöne und interessante Gedichte nicht vernachlässigt werden. Der ungebundene Lesestoff setzt sich aus ethisch ernsten und nicht zu vergessen harmlos-heiteren, nicht allzulangen Lesestücken zusammen, in denen das erzählende Element überwiegt. Eine Erzählung mit einem reichen Schatz an gesundem Humor hält den Geist der Jungen frisch, und die gute Laune des Schülers ist ein mächtiger Helfer zur Sicherung des Erfolges. Die Hausmärchen der Brüder Grimm sind die nächstliegende Fundgrube zum Heben solch köstlicher Schätze, die das Herz und den Sinn erfreuen nicht nur des Schülers, sondern auch des Lehrers. Wenn sich dabei über die Klasse eine mäßige Heiterkeit als Ausdruck der allgemeinen Wohlgelauntheit verbreitet, so tut das der Würde des Schulzimmers keinen Abbruch. Der geringste Aufwand an Takt verdutzt jeden, der da glaubt sich gehen lassen zu dürfen, und beschämt zieht er sich in die Schranken des Erlaubten zurück.

Die grammatischen Grundregeln mögen die Schüler immerhin und zwar, wie ich überzeugt bin, mit Nutzen in knapper, klarer deutscher Fassung merken, nachdem sie von der ganzen Klasse verstanden und durchgeübt worden sind. Auf diese Weise beschränkt sich die deutsche Stunde mit der Zeit im Gebrauch der ungarischen Muttersprache der Schüler auf das notwendigste. Der Sinn jedes Wortes und jeder Wendung soll unbedingt in seinem ungarischen Gegenwort gegeben werden. Die Übersetzung aus dem Deutschen in das Ungarische ist ein scharfer Prüfstein für das fortgeschrittene Wissen und für die Gewandtheit der Knaben, inwieweit sie in den Geist beider Sprachen eingedrungen sind. Zur Ergänzung und Wiederholung des grammatischen Wissens eignet sich am besten die später streng

genommene Übersetzung aus dem Ungarischen ins Deutsche. Der behandelte Text braucht da eben nicht zu lang zu sein. Manchmal bietet ein einziger Satz Gelegenheit, fast alle Fragen der Sprachlehre zu berühren und praktisch aufzufrischen, indem man den gegebenen Satz vielfach variiert, sowohl was die Funktion der einzelnen Wörter als Satzteile anbelangt als auch die Stellung der Satzteile zueinander im Rahmen der Wortfolge von Sätzen verschiedenen Charakters.

Eine nachdrückliche Förderung des fremdsprachlichen Unterrichtes sind gute Bildertafeln, wie sie der Anschauungsunterricht schon lange als beste Behelfe kennt. Das Bild muß aber genügend groß sein und klare, aber in der Einzelfigur nicht zu kleine, sondern auf etliche Meter Entfernung deutlich erkennbare und nicht zu wenige Darstellungen bieten.

Mit Beginn der fünften Klasse gingen wir zu umfangreicheren Lesestücken über. Die Amelungen- und Nibelungensage wurde in gutgeschriebenen Inhaltsangaben gelesen und auf diese Weise der Lektüre des Nibelungenliedes stark vorgearbeitet. Prosa verschiedenen Inhaltes folgte nach, und die eingelernten Gedichte unterschieden sich in Umfang und Inhalt von der leichteren Lektüre der vorangegangenen Klassen. In der sechsten Klasse endlich traten Balladen und Romanzen nebst Liedern dazu, von allen das bewährt Gehaltvollste des deutschen Schrifttums, z. B. Bürger, Schiller, Goethe, Heine. Die Schwierigkeiten, welche z. B. der Kampf mit dem Drachen bot, waren durchaus nicht so groß, wie ich mit Rücksicht auf die Länge und den Stil des Gedichtes angenommen hatte.

Da einige schwächere Schüler, wie eingangs erwähnt, ausgeschieden waren und Zuzüge bis dahin kaum stattgefunden hatten, hielt ich die Klasse nach den gemachten Erfahrungen für befähigt, es mit einer größeren einheitlichen Lektüre zu versuchen. Da in der sechsten Klasse Gegenstand des ungarischen Unterrichtes die Poetik ist, hoffte und wollte ich durch Lesen von Goethes Tierepos mit der Einführung in ein bedeutendes Werk der deutschen und Weltliteratur zugleich das poetische Theoretikum durch Mitteilung dieses Werkes praktisch unterstützen.

Der Stoff des Gedichtes mit seiner Haupthandlung und Episoden aus der Tierfabel fand das lebhafteste Interesse der Schüler. Der fließende, natürliche Stil mit seinem meist bekannten Wortschatze aus dem praktischen Leben bot dem Verständnisse nur eben Hindernisse von geringfügiger Bedeutung, so daß wir in jeder Stunde ein beträchtliches Stück vorwärts kamen. Das rasche Fortschreiten ohne überflüssiges und dabei zeitraubendes Grammatisieren oder anfängerisches Wortlernen ließ keinen Überdruß und öde Langeweile selbst bei den bestbeschlagenen Schülern aufkommen. Die wechselnden Episoden fesselten Aufmerksamkeit und Neugierde der Lernenden. Dem naiven

Stoff brachten sie infolge ihrer Kenntnisse aus der poetischen Stunde volles Verständnis und Interesse entgegen. Das Gelesene wurde inhaltlich durchgesprochen und fortlaufend übersetzt, so zwar, daß stets der vollwertige Ausdruck im Geiste der ungarischen Sprache gegeben werden mußte und die wortgetreue Redeübersetzung zur Erklärung der sprachlichen Gestalt der Phrase herangezogen wurde.

Damit wären eigentlich meine Ausführungen über die Mittel und Wege, mit denen und auf denen ich zum Ziel gelangte, meines Erachtens abgeschlossen und ans Ende gelangt. Die Verkehrssprache in der deutschen Stunde war ein einfaches Deutsch geworden, das aber den befähigteren Schülern gegenüber gewähltere Formen annahm, da ihnen ziemlich viele Deutschheiten geläufig geworden waren.

Es ist aber vielleicht doch nicht überflüssig, auch einen Blick auf unsere Behandlung des Nibelungenliedes zu werfen. Es wird sich dabei der Schluß ergeben, daß eine einheitlich aufsteigende Reihenfolge im Unterricht, besonders noch im Unterricht fremder Sprachen, nur dann die entsprechenden Früchte zeitigt, wenn eine einheitlich unterrichtete Schülergruppe in ihren Gliedern möglichst keinem oder doch geringem Wechsel ausgesetzt ist, es sei denn, daß die neuen Ankömmlinge gleichwertige Befähigung mitbringen, was leider in seltenen Fällen behauptet werden kann.

So geschah es auch in meinem Falle. Die siebente Klasse bekam nach Abgang von einigen besseren und wenn auch schwächeren, so doch willigen und strebsamen Schülern einen Zuwachs von etwa einem Dutzend Mitgliedern, die aus dem vorangegangenen Jahrgang sitzen geblieben waren oder solchen, die mit erschreckend geringen Kenntnissen von allen Seiten herbeigeströmt waren. Ich nehme an, daß diese Erscheinung in der mäßigen Schüleranzahl des Institutes begründet ist, indem jene Zuzügler hier besser zu lernen hofften, da wir dem einzelnen Schüler verhältnismäßig mehr Aufmerksamkeit zuwenden konnten als die Lehrer an anderen Schulen, wo die Klassen überfüllt waren.

Man mußte mit den gegebenen Verhältnissen rechnen, so unerwünscht auch die veränderte Sachlage sein mochte. Aus dieser Überzeugung heraus schied ich die Klasse in zwei Gruppen. Die eine wurde scharf auf Wortlernen und Aneignung der grammatischen Grundregeln nachgedrillt, soweit es eben ging. Die alte Garde wäre dabei vor Langeweile bald des Lernens überdrüssig geworden, weil sie nichts Neues geboten bekam unter all dem, was die Schwachen beschäftigte.

So machten wir uns denn an die Lektüre des Nibelungenliedes mit dem vollen Text von Junghans. Die Sage war den Schülern inhaltlich ziemlich ausführlich bekannt. Trotz der bedeutend größeren und dabei

häufigen Schwierigkeiten des Textes kamen wir, nachdem sich die Schüler an den Stil des Gedichtes gewöhnt hatten, bald in Schwung, und wir bewältigten ausgiebige Abschnitte.

Leider gelang es aber nicht mehr, wie bei Reineke Fuchs, fast den ganzen Text zu bewältigen. Da uns einesteils auch andere wichtige Teile des Schrifttums beschäftigten, wie z. B. die höfische Epik, des weiteren Luther und später Klopstock, Bürger, Wieland und besonders Lessing herangezogen werden mußten, und da man ein gewisses Ausmaß von Zeit auch den Anfängern widmen mußte, ergab sich die Notwendigkeit, einige größere Abschnitte nur inhaltlich kurz zu erwähnen. Trotzdem bekamen die Schüler ein vollständiges Bild des Ganzen, und obendrein gewannen sie an der Hand der Lektüre einen ausgiebigen Einblick in die gesellschaftlichen Kulturzustände des Mittelalters. Die Ereignisse in Etzelsburg, überhaupt „Kriemhildens Rache“ stehen durch den König Etzel und die heimatliche Örtlichkeit dem Interesse ungarischer Schüler von vornherein näher. Sie bemerken den Unterschied in der Auffassung von Etzels Persönlichkeit, wie sie in der deutschen und ungarischen Sage ausgestaltet ist. Die düster-imponierenden Charaktere in ihrer Offenbarung zu Schluß des Nibelungenliedes packen die Jünglinge und prägen sich dadurch ihrer Erinnerung fest ein.

Minna von Barnhelm wurde von den besseren Schülern fließend gelesen. Die vorangegangenen Gespräche durch mehrere Klassen hatten das Ohr an die deutsche Wechselrede und ihre gebräuchlichste Phraseologie gewöhnt. Hier fand die wortgetreue Übersetzung der Anfänger oftmals gefährliche Fallgruben der Komik, was den heilsamen Erfolg hatte, daß sie sich gemach an die begrifflich richtige Übersetzung gewöhnten, wozu sie erst nicht den Mut hatten.

Damit wäre ich am Ende meiner Ausführungen angelangt, die ja nur den Zweck hatten, jene Vorbedingungen zu beleuchten, mit denen man in einer nichtdeutschen Mittelschule zur Lektüre größerer Werke übergehen kann, ohne sich einer Selbsttäuschung hinzugeben. Ich fasse sie in Kürze zusammen, wenn ich sage: Ein reicher Wortschatz und schlagfertiges grammatisches Wissen, beide in Rede, Schrift und Lektüre scharf eingeübt, sind die Grundpfeiler, auf denen die sichere Kenntnis einer fremden Sprache beruht. Ohne sie ist der Unterricht in den höheren Klassen eine Qual oder Schwindel, um so mehr als selbst erwiesenermaßen gute Klassen durch spätere, schwache Nachzügler in empfindlicher Weise gestört und bei zahlreichem Zuzug aufgehalten und zurückgeworfen werden.

---

5. Einige Bemerkungen über den neusprachlichen Unterricht auf der Oberstufe höherer Lehranstalten.

Von Oberlehrer Dr. Kießmann (Bernburg).

Ich will nicht ausgehen von Beschlüssen der Direktorenkonferenzen, „weil es am Tage und offenbar ist, daß auch diese Konzilien oft geirrt haben und ihnen selbst widersprechend gewesen sind.“ Zwar verkenne ich keineswegs, daß sie manchmal ersprießlich gewirkt haben, aber weshalb soll ich auf die zum Teil recht guten Referate zurückgreifen, die auf den Regalen der Lehrerbibliotheken verstauben und nur dann hervorgeholt zu werden pflegen, wenn ein Mitglied irgend eines Kollegiums anläßlich der ihm obliegenden Besprechung einer These auf die pädagogische Weisheit früherer Zeit zurückgehen will. Ich möchte auch nicht auf den Wortlaut der Lehrpläne hinweisen; denn manches wird in der Praxis anders gehandhabt und es ist gut so: Die individuelle Freiheit des Lehrers darf nicht gänzlich mit Regierungsverfügungen totgeschlagen werden.

Was den neusprachlichen Unterricht an höheren Lehranstalten betrifft, so haben sich — zum Besten der Schüler — die Geister nach den Jahren des Kampfes um die „beste“ Methode beruhigt, und man sucht auf verschiedenen Wegen zum Ziele zu gelangen, was hier wie schließlich überall möglich ist.

Gleichwohl könnte meines Erachtens der neusprachliche Unterricht an höheren Lehranstalten eine Vertiefung erfahren, wenn man mehr als bisher durchweg die Auffassung in der Praxis verträte, daß eine in engster Verbindung mit der Lektüre stehende Einführung in die Entwicklung der französischen und englischen Literatur als Mittel zum Verständnis des Geistes- und Kulturlebens der Franzosen und Engländer als eine notwendige Ergänzung der Allgemeinbildung angesehen werden muß, welche höhere Lehranstalten einem jeden ihrer Zöglinge übermitteln sollen. Ja, vielleicht haben wir hier das vornehmste Ziel des neusprachlichen Unterrichts überhaupt.

Die französische Literatur hat im Mittelalter der unseren fast alle literarischen Stoffe geliefert. In Frankreich feierte man zuerst Karl den Großen und seine Paladine, hier gab man zuerst der Klage um Rolands Heldentod poetischen Ausdruck. Franzosen waren es, die von Artur und den Rittern der Tafelrunde sangen, die Graalssage literarisch nutzbar machten und das Hohelied von Tristan und Isolde anstimmten. Von dem gewaltigen Ringen um Trojas und Thebens hohe Festen, von des Äneas Irrfahrten und Alexanders des Großen Wunderzügen kündeten zuerst französische Lieder. Alle diese und noch manch andere französische und bretonische, klassische

und orientalische Stoffe wurden nach französischen Quellen — oft in sklavischer Anlehnung — in Deutschland im Mittelalter literarisch verarbeitet.

Die französische Literatur hat später, im Zeitalter Ludwigs XIV., zu der politischen Abhängigkeit die kulturelle gefügt, sie war im Zeitalter der Revolution, des neuen Humanismus, die Trägerin der Ideen, die die Völker Europas nur dunkel ahnten. Und noch später, nachdem die französische Literatur diese neue Ära des Menschengeschlechtes im reinigenden Gewitter der Revolution heraufgeführt hatte, hat sie im jüngst vergangenen Jahrhundert einen Einfluß auf die unsrige ausgeübt, den wir nur deshalb nicht genau abzugrenzen vermögen, weil die literarischen Ereignisse uns zeitlich noch zu nahe liegen, um ein unbefangenes Urteil zu rechtfertigen; denn ein literarisches Denkmal wie ein Bild kann man erst aus einiger Entfernung zutreffend beurteilen. Aber dürfen wir nicht heute bereits vorsichtig auf den (nicht immer günstigen) Einfluß französischer Romane und Dramen hinweisen? Darf man (um nur eins anzuführen) heute noch den Einfluß von Balzacs „*Comédie de la vie humaine*“ und Zolas „*Rougon-Macquart*“ auf Fritz Mauthners Romanzyklus „Berlin W“ und Paul Lindaus „Berlin“ verkennen?[1]) Sollte eine Einsicht in jene für uns so wichtige Literatur nicht ein Erfordernis der allgemeinen Bildung sein? Man vergesse auch nicht, daß gerade die französischen Schriftsteller sich stets an das große, das größte Publikum, man könnte sagen an die gesamte gebildete Menschheit gewandt haben, daher denn Ferdinand Brunetière („*Sur le caractère essentiel de la littérature française*“ in *Études critiques sur l'histoire de la littérature française*“ Band 5) dies als wesentlichen Charakterzug der französischen Literatur findet: *Si cependant on disait qu'avant d'être autre chose, et de se définir par ces qualités d'ordre et de clarté de logique et de précision, d'élégance et de politesse, dont l'énumération est devenue presque banale, notre littérature est essentiellement sociable ou sociale, ce ne serait peut-être pas l'expression de la vérité tout entière, mais, si je ne me trompe, il ne s'en faudrait guère. Prosateurs et poètes même, — depuis Crestien de Troyes . . . . jusqu'à l'auteur des Humbles ou des Intimités, M. François Coppée, depuis Froissart ou Commynes jusqu'à l'auteur de l'Esprit des lois et jusqu'à celui de l'Essai sur les mœurs, presque personne en France n'a écrit qu'en vue de la société, sans jamais séparer l'expression de sa pensée de la considération du public auquel il s'adressait, ni par conséquent l'art d'écrire de celui de plaire, de persuader, et de convaincre.*

Wenn Rivarol in seinem preisgekrönten „*Discours sur l'universalité de la langue française*“, dem Ergebnis der von der Berliner Akademie ge-

1) Man vergleiche dazu K. Lamprecht: Zur jüngsten deutschen Vergangenheit. Band 1. S. 279, 284f.

stellten Preisfrage: „*Qu'est-ce qui a rendu la langue française universelle?*“, der französischen Sprache, der „*langue humaine*“ wie man sie damals nannte, die Hauptbedeutung für die Universalität des Französischen beimißt, so befindet er sich nach dem Urteil weitblickender Literarhistoriker und Sprachforscher wie Gaston Paris und Paul Meyer im Irrtum: *de croire que la grande extension de la langue française dans les derniers siècles était due à des qualités inhérentes à cette variété du langage roman. Ces qualités appartiennent aux écrivains plutôt qu'à l'idiome.*[1])

Wenn nun auch gewisse mittelhochdeutsche Dichtungen ästhetisch betrachtet hoch über den altfranzösischen Vorlagen stehen, wenn auch die Nachahmung der französischen Literatur im Zeitalter Ludwigs XIV. Lessings scharfe Kritik nur zu sehr verdiente, es bleibt genug übrig, was uns zu dem Schlusse berechtigt, daß keine Literatur Europas auf die unsrige und damit auf unser Volk so nachhaltig eingewirkt hat wie die französische. Somit müssen wir, um unsere geistige Entwicklung recht verstehen zu können, die unserer westlichen Nachbarn mit berücksichtigen; die Fäden suchen, die beide Länder verbinden, aufdecken, wann Deutschland, wann Frankreich die Spenderin neuer befruchtender Ideen gewesen ist.

Die geistige Entwicklung eines Volkes spiegelt sich in seiner Literatur. Letztere darf nicht allein, für sich, losgelöst aus der Gemeinschaft der Weltliteraturen betrachtet werden. Mehr Goethe! so möchte man den Verfassern all der „Leitfäden“ der deutschen Literaturgeschichte zurufen, die — geflissentlich oder nicht — den Anteil des Auslandes (und da kommt neben der klassischen Literatur vornehmlich die Frankreichs und Englands in Betracht) an unserer literarischen Entwicklung unterschlagen. Mehr Goethe! Wenn sich auch alle Äußerungen des großen Kosmopoliten nicht zu einem durchsichtigen Lehrgebäude vereinigen lassen, so müssen wir doch aus Goethes eigenen Worten folgern, daß er eine Ausdehnung des literarischen Interesses über die nationalen Grenzen hinaus, ein gegenseitiges Kennen- und Achtenlernen, ein Hineinblicken in andere Literaturen gefordert hat. Sollte sein „hoffnungsreiches Wort, daß bei der gegenwärtigen höchst bewegten Epoche und durchaus erleichterten Kommunikation eine Weltliteratur baldigst zu hoffen sei“, ungehört verklungen sein?[2])

Auch die englische Literatur hat die unsrige beeinflußt und zwar weit mehr als in den landläufigen Literaturgeschichten gesagt wird. Die englische

1) Diesen Hinweis verdanke ich der Besprechung von P. Meyers Abhandlung: *de l'expansion de la langue française en Italie pendant le moyen-âge* von M. J. Minckwitz in der Zs. f. frz. Spr. u. Lit. XXVIII. Heft 2 u. 4, S. 50.

2) Goethe, Ausg. Hempel 29, 627. Man vergleiche auch: E. Elster, Weltliteratur und Literaturvergleichung. Herrigs Archiv N. F. VII. 1901.

Literatur ist immer bedeutungsvoll für uns gewesen, und die englische Sprache, die Trägerin jener Literatur, heute mehr als je. Dank der fortgeschrittenen Analyse in den Endungen und Flexionen und der daraus folgenden Einfachheit der Elementargrammatik ist das Englische die Weltsprache, soweit eine solche überhaupt möglich ist. Denn eine Weltsprache erwächst nie als Frucht der Mußestunden irgend welcher Spracherfinder. Aber nicht nur praktische Rücksichten sollten uns bestimmen, dieses bequemste Mittel internationaler Verständigung zu erlernen und als Unterrichtsfach aller höheren Lehranstalten aufzunehmen, auch ideale Erwägungen sollten uns leiten; denn jene reiche, kraftvolle Literatur unserer „Vettern" jenseits des Germanischen Meeres hat auf die unsere wiederholt derartig eingewirkt, daß eine objektive Darstellung unseres geistigen Entwicklungsganges der vielfachen Anregungen gedenken muß, die wir England verdanken.

Es würde weit über den Rahmen des vorliegenden Aufsatzes hinausgehen, wenn ich auch nur andeutungsweise den Einfluß der englischen Literatur auf die deutsche skizzieren wollte. Ich sehe ganz von den schwer zu umgrenzenden Einwirkungen in den Tagen des Heliand ab, von größerer Bedeutung sind die Wirkungen, welche die englischen Komödianten ausübten.[1])

Aber erst mit dem 18. Jahrhundert kann man von einem breiten Strome englischen Einflusses reden, der sich befruchtend über Deutschland ergießt. Es genügt wohl für meine Zwecke, wenn ich kurz darauf hinweise, wie Thomsons Jahreszeiten auf Brockes, Haller, Klopstock, Kleist einwirkten, wie Bodmer und Breitinger, auch Klopstock unter dem Einflusse Miltons, Steeles und Addisons standen. Wie viele Anregungen verdanken die Bremer Beiträge Richardson und Young, Wieland (von kleineren Geistern zu schweigen) den Romanen von Fielding, Swift, Sterne. Und nun die fast welthistorische Bedeutung des Defoeschen *Robinson Crusoe*, die Bewunderung, die die besten unter uns (Goethe) dem *Vicar of Wakefield* zollten. Aber vielleicht habe ich die tiefgreifendste und glücklichste Anlehnung an englische Vorbilder doch noch nicht erwähnt. Man hat die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts in der Literaturgeschichte als die „Zeit der Rückkehr zur Natur" bezeichnet. Mag dieses Schlagwort richtig sein, oder mag man besser von einer „Vorromantik" reden, soviel steht fest, daß ein bedeutsamer Wandel in den ästhetischen Anschauungen zutage trat: man setzte sich in einen bewußten Gegensatz zum sogenannten Klassizismus. Diese für die Weltliteratur wichtige neue Bewegung schließt sich an die Wiedererweckung Shakespeares und an

1) Herz: Englische Schauspieler und englisches Schauspiel zur Zeit Shakespeares in Deutschland. 1903. (Theatergeschichtliche Forschungen XVIII.)

die 1765 erfolgte Veröffentlichung von Percys *Reliques of Ancient English Poetry,* welche Chattertons Dichtungen und Macphersons *Ossian* im Gefolge hatte. Ich darf den Einfluß dieser Dichtungen auf Herder, den jungen Goethe, Bürger, auf die Stürmer und Dränger wohl als bekannt voraussetzen, wenn auch viele der am meisten benutzten und deshalb so gefährlichen „Leitfäden" davon wenig zu sagen wissen.

Wie weit die englische Literatur im 19. Jahrhundert zum tieferen Verständnis der unsrigen herangezogen werden muß, inwiefern sich von einer Beeinflussung durch Byron oder Scott, durch Burns oder Dickens reden läßt, wie weit andererseits englische Dichter und Denker (nehmen wir z. B. Coleridge und Carlyle) durch Deutschland bestimmt worden sind, kann ich hier nicht des näheren ausführen.

Ich glaube meine Bemerkungen werden den Nachweis erbracht haben, daß eine wahrhaft wissenschaftliche Betrachtung der neueren deutschen Literatur auf Schritt und Tritt die englische mit hineinbeziehen muß.

Nun bildet ja das Französische ein Unterrichtsfach aller höheren Lehranstalten, während das Englische am Gymnasium fakultativ ist. Ob man nicht später dies aufgibt und sagt: Entweder hat der Gymnasiast in den oberen Klassen das Zeug dazu, neben dem Lateinischen und Griechischen Französisch und Englisch erfolgreich zu betreiben, und dann spricht die Wahrscheinlichkeit dafür, daß er den Anforderungen des Universitätsstudiums dereinst gerecht zu werden imstande ist, oder es fehlt ihm die nötige Beanlagung, und dann braucht er die vier Fakultäten nicht mit seiner Mitgliedschaft zu beglücken? Daß dann das Hebräische der Hochschule überlassen bleiben müßte, versteht sich von selbst, aber das wäre eine *cura posterior.* Übrigens ergäben sich keinerlei Schwierigkeiten, und vielen, vielleicht allen Universitätslehrern der Theologie wäre diese Neuordnung erwünscht.

Wenn man nun aber auch grundsätzlich zugeben mag, daß die höheren Lehranstalten die Pflicht haben, im Zusammenhang mit der Lektüre in die Geschichte der französischen und englischen Literatur einzuführen unter steter Bezugnahme auf unsere geistige Entwicklung, so fragt man vielleicht: Ist denn dazu Zeit da?

In den letzten Jahren ist alles Mögliche in den Lehrplan der höheren Schulen hineingetragen und wenig aus ihm herausgenommen worden. Biologie, Geologie, Meteorologie, philosophische Propädeutik sollen Berücksichtigung finden, und schon winkt von ferne der „Alkoholunterricht" und die „Aufklärung über sexuelle Vorgänge". Was ist aber wichtig, was ist wahrhaft bildend für den modernen Menschen! Noch einmal möchte ich Goethe anführen [1]):

1) Hempelsche Ausgabe Band 29 S 677.

Beschäftigen wir uns mit der Literatur fremder Völker (Goethe hat vornehmlich die französische im Auge), „so sehen wir tief in ihre Zustände hinein, und aus der Art wie sie von uns denken, mehr oder weniger günstig, lernen wir uns zugleich beurteilen; und es kann gar nicht schaden, wenn man uns einmal über uns selbst denken macht“.

Man wende hier nicht ein, daß bei der Behandlung der deutschen Literatur die französische und englische soweit als notwendig mit hineinbezogen werden könnte. Abgesehen davon daß die üblichen Hilfsbücher durchweg im Stich lassen, ist der Lehrer des Deutschen nicht immer in der Lage hier Licht zu verbreiten. Er verfügt vielleicht nicht über die nötigen sprachlichen Kenntnisse, ist auf unzulängliche Übersetzungen (und dies Beiwort verdienen im Grunde alle) der fremden Literaturwerke angewiesen und kann ihnen die rechte Würdigung nicht widerfahren lassen. Gerade der „Germanist“ ist ja häufig des Englischen nicht mächtig[1]), weil die Rücksicht auf die Praxis des Schuldienstes viele Philologen das, was organisch zusammengehört, schon auf der Hochschule trennen läßt.

Auch an die Geschichte könnte man denken. Es sind ja erfreuliche Ansätze in den neueren Lehrbüchern vorhanden, die Literatur und Kunst anhangsweise bei den einzelnen Epochen der Weltgeschichte zu behandeln, und nicht ausschließlich Kriegsgeschichte zu bieten. Ob aber der Vortrag des Geschichtslehrers das bringen kann, was ich als notwendig gefordert habe, darf füglich bezweifelt werden.

Der Lehrer des Deutschen und der der Geschichte können die Arbeit des Neuphilologen unterstützen, wie dies ja auch umgekehrt geschieht. Sie können vorbereitend oder wiederholend wirken. Behandelt der Lehrer des Deutschen die Entwicklung des jungen Goethe in Straßburg, so hat er z. B. auf den Einfluß der englischen Balladen auf die deutsche Literatur hinzuweisen, wie andererseits der Lehrer der Geschichte Ludwig XIV. in Beziehung zu setzen hat zu Corneille, Molière, Racine usw., damit das Charakterbild jenes bedeutenden Herrschers nicht ausschließlich — wie oft in deutschen historischen Lehrbüchern — die Züge eines länder- und ruhmgierigen, eitlen Wollüstlings trägt.

Aber das bloße Aufzählen von Namen tut's freilich nicht. Hier mehr als sonst muß man aus dem Vollen schöpfen. Wenn nun der Neuphilologe eine solche die wichtigsten Tatsachen der literarischen Entwicklung behandelnde Einführung in die Kenntnis des französischen und englischen Geisteslebens gibt, und die gesamte Lektüre in den Dienst dieser vornehmsten Aufgabe

1) Als ob das Englische neben dem Deutschen nicht die wichtigste „germanische“ Sprache wäre!

stellt, wie hat er zu verfahren? [Ich brauche wohl kaum zu bemerken, daß das, was ich bezüglich des Englischen sage, bei der gegenwärtigen Verteilung der Unterrichtsstunden sich im wesentlichen nur auf Realgymnasien und Oberrealschulen beziehen kann. Vielleicht legt man an Gymnasien später den Beginn des Englischen wieder in die Untersekunda und weist ihm in allen Klassen je 3 Stunden wöchentlich zu, und berücksichtigt somit wenigstens in gewissem Grade die hervorragende Bedeutung, die dem Englischen nun einmal im modernen Leben gebührt.[1])]

Man kann meines Erachtens einen verschiedenen Weg einschlagen. Entweder gibt der Lehrer einen zusammenhängenden Vortrag zwecks Einführung in die französische und englische Literatur, um im Anschluß daran die Lektüre zu behandeln; oder man geht von der Lektüre aus und schließt die literargeschichtliche Unterweisung an.

Was den ersten Weg betrifft, so ist die unerläßliche Vorbedingung, daß der Lehrer in der Lage ist, idiomatisch korrekt mit einwandfreier Aussprache zusammenhängend in der Fremdsprache frei vorzutragen. Wie wenige Neuphilologen entsprechen jedoch diesen Anforderungen! Das Wissen ist da, aber mit dem Können hapert's! Man vergesse nicht, daß neben den oft schwer ausrottbaren verderblichen Einflüssen des heimatlichen Dialektes auch — von anderem abgesehen — die individuelle Beanlagung ins Gewicht fällt. Letztere kann ein Kaufmann haben, ein Geheimrat vermissen lassen. Wie oft spöttelt ein sprachlich beanlagter *commis voyageur* über die hilflosen Sprechversuche irgend eines „höheren Staatsbeamten“! Daß der Neuphilologe während seines Studiums vom ersten Semester an bis zum letzten alle Mittel benutzt, um sich so weit als möglich mit der modernen Sprache bekannt zu machen, erscheint als eine ganz selbstverständliche Forderung, aber man stelle nur einmal Erhebungen an, wieviel Neuphilologen die Vorlesungen und Übungen des ausländischen Lektors regelmäßig ihr ganzes Studium hindurch besuchen! Weiter: Jeder Neuphilologe sollte so oft als irgend angängig (am besten in jedem Jahre!) einen Teil seiner Ferien im Auslande verbringen, um die erworbene Kunst in der Handhabung der Fremdsprache zu erhalten und weiter zu pflegen. Noch weit selbstverständlicher aber erscheint es, daß der Staat die Pflicht und Schuldigkeit hat, die dem Lehrer der neueren Sprachen aus einer verständnisvollen Auffassung seiner dienstlichen Pflichten erwachsenden, oft nicht unbedeutenden Sonderausgaben zu ersetzen. Wenn man z. B. 6—7 Wochen in England weilt, etwa 1000 Mk. verbraucht und 150 Mk. als „Beihilfe“ erhält, so erscheint diese Summe doch als gar zu — dürftig. —

1) Sollten die klassischen Sprachen diese eine Wochenstunde wirklich nicht abgeben können?

Nun muß dieser Vortrag des Lehrers, der in die I[a] gelegt, oder auf I[a] und I[b] verteilt werden mag, auch von allen Schülern verstanden werden. Dies muß zunächst das Ziel der Schulung der Unter- und Mittelstufe sein. Man glaube nur nicht, daß dies Ziel so leicht zu erreichen wäre! Es ist anerkennenswert genug, wenn alle Schüler dem fremdsprachlichen Vortrage ihres Lehrers folgen können, falls dieser eben geläufig zu sprechen imstande ist. (Wenn die besten der Schüler zu eigenem Sprechen herangebildet werden können, um so besser!) Hiermit ist dem neusprachlichen Unterricht der Unter- und Mittelstufe seine Aufgabe vorgezeichnet: Sorgsamste Pflege der Aussprache, sichere Aneignung eines nicht zu gering bemessenen Wort- und Phrasenschatzes, Sicherheit in den wichtigsten Tatsachen der Grammatik.

Am praktischsten wäre es nun wohl, wenn die Schüler ein gutes Hilfsbuch in der Hand hätten, an das sich der Lehrer im großen und ganzen anzuschließen hätte. Der Vortrag muß natürlich hinsichtlich der Literatur der älteren Zeit, wo die Klassenlektüre, von der weiter unten die Rede sein wird, noch nicht vertiefend eingreift, durch Proben, die man einer guten französischen Chrestomathie entlehnen wird, belebt sein. Ich sehe auch kein großes Unglück darin, wenn man die vortrefflichen deutschen Nachbildungen von Diez, ten Brink, Suchier heranzieht. Bilder und Handschriftenproben wären an geeigneter Stelle zu zeigen, und für die Kunst alter und neuer Zeit könnte so auch ein klein wenig abfallen. Welcher Lehrer würde nicht mit Freuden die wunderbaren Laissen vortragen, die Rolands Tod verkünden? Am Gymnasium würde man zum Vergleiche auf die Ilias[1]) hinweisen und klar zu machen suchen, in wie vieler Hinsicht der französische epische Versuch tief unter dem erhabenen Denkmal des Altertums steht, und wie er doch seine besonderen Schönheiten hat, wie in ihm Mannesmut und Mannentreue so eigenartig ergreifend zu uns sprechen, wie auch die wilden Blumen auf dem breiten Gefilde der Literatur ihren anspruchslosen Reiz und ihren milden Duft haben. Aber auch auf die französische und englische Lyrik alter Zeit müßte man eingehen, und welche Troubadours ich erwähnen, welche ihrer Lieder ich kurz streifen möchte, das habe ich an anderem Orte darzustellen versucht.[2]) Man schildere nur, um aus der Fülle des Stoffes eins hervorzuheben, in Anlehnung an Gaston Paris' klassisches Werk François Villon, jenen genialsten aller verkommenen Studenten. Wie tief ergreifend klingen die Verse des Gebetes, das er für sein armes Mütterlein schrieb, wie packt uns die grandiose Ballade der Gehenkten, wie

1) Daß der Neuphilologe Griechisch versteht, ist meiner Meinung nach nicht wünschenswert, sondern notwendig.

2) „Minnesangs Frühling in Frankreich" in den „Grenzboten" 1905.

dringen tief in jedes Menschen Herz die klagenden Töne ob seiner verscherzten Jugend:

Hé! Dieu, se j'eusse estudié
Ou temps de ma jeunesse folle
Et a bonnes meurs dédié,
J'eusse maison et couche molle,
Mais quoi! je fuioie l'escolle,
Comme fait le mauvais enfant!
(En escrivant ceste parole
A peu que le cuer ne me fend).

Und nun denken wir für einen Augenblick an Meister Geoffrey Chaucer. Wie gut und nütze ist es, der modernen Generation einige Stellen aus seinem köstlichen Prolog vorzulesen, damit das moderne Geschlecht, das da vermeint, es so herrlich weit gebracht zu haben, verspürt, daß scharfe Beobachtung und realistische Darstellung nicht erst seit der Zeit des „Nachtasyls" datieren; daß die alte Literatur Denkmäler aufzuweisen hat, die Dutzende und aber Dutzende der überschwenglich gefeierten modernen „Meister"-werke in den Schatten stellen.

Ich möchte hierbei nicht unerwähnt lassen, daß man besseren Schülern gerade durch einen solchen einführenden Vortrag in die literarische Entwicklung der Franzosen und Engländer Themata für die sogenannten freien deutschen Vorträge übermitteln kann, die eine selbständigere Arbeit darstellen als etwa die tiefgründige Erörterung des Charakters des Majors von Tellheim, und für die Zuhörer interessanter sind als ein Vortrag, in dem dem Prinzen von Homburg der Standpunkt klargemacht wird. (Daß sich formvollendete Übersetzungen fremdsprachlicher Dichtung zum Deklamieren eignen, erwähne ich beiläufig).

Um zwei Beispiele zu bringen: Shakespeares Leben ist behandelt worden. Sollte nun ein Primaner nicht in der Lage sein, einen Vortrag über Shakespeares Heimat zu halten, etwa mit Benutzung der betreffenden Abschnitte in *Shakespeare and the England of Shakespeare* (Renger) oder im Anschluß an Irvings stimmungsvolle Skizze *Stratford-on-Avon*, besonders wenn (was selbstverständlich sein sollte) sein Lehrer ihm durch die Erzählung seines eigenen Aufenthaltes an jener unvergeßlichen Stätte ein tieferes Verständnis der benutzten neusprachlichen Lektüre erschlossen hat?

Wenn Molière behandelt worden ist, kann z. B. in einem Vortrage über eine Theatervorstellung zur Zeit Molières geredet werden. *Molière et le Théâtre en France* (Renger), Despois: *Le Théâtre français sous Louis XIV.*, besonders aber der erste Akt des genialen *Cyrano de Bergerac,* über dessen Bedeutung als Schullektüre ich in den „Lehrproben 1903" meine Ansichten vorgetragen habe, würden den nötigen Stoff geben.

Aber mancher möchte vielleicht die literar-historische Einleitung lediglich im Anschluß an die Lektüre geben, die auf der Oberstufe mit vollem Recht im Mittelpunkte des Unterrichts zu stehen hat.

Wenn z. B. Shakespeare oder Molière gelesen wird, so ist es nicht schwer, einen Blick über die Entwicklung des Dramas zu werfen: Der gemeinsame Ursprung im Kultus, die Misterien- und Mirakelspiele, die Grundlagen der Komödie, die Weiterentwicklung im Zeichen des Humanismus und die Einführung geschichtlicher, klassischer Stoffe, die Vorgänger und Zeitgenossen Shakespeares und Molières, alle diese Punkte wären zu erörtern. Bei Molière kann sehr wohl die ganze Literatur im Zeitalter Ludwigs XIV., soweit sie für unsere Zwecke in Frage kommt,[1]) berücksichtigt werden.

Behandelt man einen Historiker, Taine z.B., so wird man auf die Chansons de geste, die älteste Form der geschichtlichen Überlieferung, auf die Chroniqueurs (Villehardouin, Joinville, Froissart), Commines, auf Bossuet, Voltaire, Montesquieu usw. hinweisen, um im Anschluß an die romantische Bewegung das Erwachen der Geister, die Beschäftigung mit mittelalterlichen Studien, und die eigentliche Geschichtsschreibung von Thierry an bis auf unsere Zeit zu besprechen.

Jedes literarische Denkmal, das der Lektüre zugrunde liegt, sollte den Blick auf das Große, das Ganze der geistigen Entwicklung richten lassen. Die Lektüre von Dickens muß zum Anlaß werden rückwärtsschauend die Bahn zu überblicken, die der englische Roman durchlaufen hat. Es ist ein weiter Weg vom Versroman und Chaucer bis hin zu Swift und Defoe (Knabenlektüre!), Richardson, Fielding, Sterne, Goldsmith (Goethes Urteil!), und von da zu Scott und den zeitgenössischen Romanschriftstellern.

Man verzeihe mir noch ein Beispiel.

Als ich in Oberprima Paillerons *Le monde où l'on s'ennuie* las, bin ich nicht nur in der Einleitung auf die Entwicklung des Dramas bis in die jüngste Zeit eingegangen, sondern ich habe auch, nachdem wir in der Lektüre ein gut Stück fortgekommen waren, zusammenfassend auf die Rolle hingewiesen, welche die Frau und der Salon in der französischen Literatur gespielt hat. Die schöne Eleonore von Poitou[2]), die Enkelin des ältesten Troubadours, und ihre Töchter, an deren Höfen die bedeutendsten Dichter (Chrestien!) eine Heimstätte fanden, ließen sich gut mit den Damen des Hôtel de Rambouillet und den Preziösen (Molière-Rostand) in Beziehung setzen, und die Brücke zu den schöngeistigen oder politischen Salons im

1) Corneille, Racine, Boileau, Lafontaine, vielleicht auch Bossuet.

2) Über ihre Bedeutung für die Literatur ihrer Zeit handelt meine Programmabhandlung. Bernburg 1901.

Revolutionszeitalter und im 19. Jahrhundert war bald geschlagen. Natürlich wird man die Namen der ersten Preziösen ebensowenig zu nennen brauchen wie etwa Mme Geoffrin, Mme du Deffand, Mme de Lambert, wohl aber wird man auf die literarisch bedeutenden Gäste jener Salons, auf Corneille wie Voltaire und andere in zweckdienlicher Weise eingehen.

Die Entwicklung der Lyrik läßt sich am besten an der Hand einer Gedichtsammlung[1]) geben. Man mag es ruhig dem Geschmack des Lehrenden überlassen, welche Dichter er zu Worte kommen lassen will. Ich würde im Französischen Lafontaine, auch den heute in Frankreich kaum beachteten Béranger, Chénier, Chateaubriand, Lamartine, Musset, Vigny, Hugo, Coppée, Gautier, Leconte de Lisle, Prudhomme, Heredia, vielleicht auch Verlaine in einem seiner melodischsten Gedichte heranziehen; im Englischen diese oder jene alte Ballade, Scott, Byron, Burns, Moore, Tennyson, Longfellow, wohl auch Wordsworth, Southey, Coleridge, Shelley, Keats, F. Hemans, Kingsley, Th. Hood, Swinburne, Kipling. Daß man alle diese Dichter, soweit dies möglich, in Beziehung zu setzen hat zur deutschen Literatur, daß man z. B. bei der Behandlung Lafontaines der deutschen Fabeldichter gedenkt, oder die englischen Balladen in Beziehung setzt zu Herder, Goethe, Bürger, Fontane, braucht nach dem, was ich oben ausgeführt habe, nicht besonders hervorgehoben zu werden.

Nun behandeln manche der Schule nutzbar gemachte Essays direkt literarische Fragen und die Lektüre dieser Texte ermöglicht es besonders, einen Einblick in die literarische Entwicklung zu geben. Ich denke hierbei vor allem an die Ausgewählten Essays hervorragender französischer Schriftsteller des 19. Jahrhunderts, die M. Fuchs herausgeben hat (Velhagen und Klasing).

Schon die Titel: Sainte-Beuve, *Qu'est-ce qu'un classique;* Taine, *La fable poétique;* G. Paris, *La chanson de Roland et les Nibelungen;* Brunetière, *Sur le caractère essentiel de la littérature française;* Texte, *L'hégémonie littéraire de la France,* zeigen, wie diese Lektüre in unserem Sinne verwertet werden kann.

Nun ist vielleicht mancher der Ansicht, daß es sich empfiehlt, eine kurzgefaßte französische oder englische Literaturgeschichte der Klassenlektüre zugrunde zu legen, die man auf mehrere Jahre verteilen könnte, um auch für andere Texte Zeit zu haben. Ich habe hierüber noch keine Erfahrungen sammeln können und möchte mich deshalb nicht entscheiden. Von französischen Texten kommen unter anderen in Betracht: Fuchs sorgfältig kom-

1) Neben der bekannten von Gropp und Hausknecht (Renger) empfiehlt sich für das Französische die von Engwer neubearbeitete Anthologie des Poètes français (Velhagen und Klasing). Inzwischen ist auch das englische Parallelwerk: Selections from English Poetry (ed. Aronstein) erschienen.

piliertes *Tableau de l'histoire de la littérature française* (Velhagen und Klasing); Lacomblé, *Histoire de la litt. frç.* und *Complément de L'histoire de la litt. frç.* (Groningue, P. Noordhoff). Tivier, *Histoire de la litt. frç.* (R. Gerhard, Leipzig) erscheint mir in seinen Urteilen, besonders hinsichtlich Molières, anfechtbar. Weniger geeignet ist wohl der bekannte Abriß von Gébert, ungenügend für die alte Zeit ist E. Döhler (P. Baumann, Dessau), gewarnt sei vor Antoine-Eule, *Résumés pratiques de litt. frç.* (R. Wöpke, Leipzig).[1]

Die englische Literatur behandeln z. B. *The Heroes of English Literature* ed. Rost (Weidmann); Feyerabend, *A History of English Literature* (Velhagen und Klasing); weniger geeignet erscheint Bierbaum, *History of the English Literature* (Roßberg, Leipzig).

Brauchbar als Leitfäden für die Hand des Schülers sind die Bändchen von Toeppe-Benecke (A. Stein, Potsdam), auch Klapperich, *Outline of the English Language and Literature* (Weidmann).

Ein Bedenken kann ich freilich nicht unterdrücken: mir scheint die Lektüre ähnlicher Abrisse der französchen und englischen Literatur nicht gleichmäßig interessant und nicht gleichmäßig bildend zu sein, und dann dürfte auch zuviel Zeit der Lektüre ästhetisch wertvoller Texte entzogen werden. Dies führt mich zur Frage der Auswahl der Lektüre. Es liegt mir gänzlich fern, hier erschöpfende oder allgemein verbindliche Ansichten vortragen zu wollen. Auch hier sollte dem persönlichen Geschmack des Lehrers die letzte Entscheidung überlassen bleiben. Es ist nicht leicht, die Lektüre für die Oberstufe so auszuwählen, daß sie unserem Zweck, ein Verständnis der französischen und englischen Literatur und damit des französischen und englischen Geistes- und Kulturlebens zu übermitteln, dienstbar wird. Mehr als ein Dutzend Verlagsbuchhandlungen veröffentlichen Texte für die neusprachliche Lektüre. Die Buchhändlerspekulation hat viele Philologen veranlaßt, Texte herauszugeben, die am besten die Finger davon gelassen hätten. Seien wir ehrlich: viel Schund ist veröffentlicht worden und Wertvolles fehlt noch. (Wann kommt z. B. *Cyrano de Bergerac?*)

Maßgebend für die Brauchbarkeit in der Schule ist der ästhetische, bildende Wert des literarischen Textes. A. Brunnemanns novellistische Konversationsbücher mögen für praktische Zwecke, als schnelle Einführung in die Sprache des täglichen Lebens, sehr brauchbar sein, in die Schule gehören sie ebensowenig wie G. Brunots (Mme Fouillée) seicht-frömmelnde, aufdringlich didaktische Bücher. Und wenn — wie man sagt — die Schüler sie noch so gern lesen, ihr Geschmack ist nicht ausschlaggebend, er soll ja erst gebildet werden.

1) Vgl. meine Besprechung in der Zeitschrift für franz. Spr. u. Lit. 1901.

Unter den Dramatikern gebührt der erste Platz Shakespeare und Molière; daneben kommen Byron, Corneille, Racine, Voltaire, Delavigne, Pailleron, Sandeau, Rostand in Betracht. Die erzählenden Texte müssen besonders sorgfältig ausgewählt werden. Wie viele öde, geist- und witzlose Sachen sind für die Schule herausgegeben worden! Dickens, Scott, Irving, Kingsley, Daudet, Loti; auch Zola, Maupassant, A. France, Theuriet(?); von früheren vielleicht Rousseau, Mme de Staël, Chateaubriand, Lamartine mögen zunächst Berücksichtigung finden.

Von englischen Historikern seien genannt: Chambers, Gardiner, Robertson, Green, besonders Freemann, Froude, Macaulay und der krause Carlyle. Auch John Stuart Mill, Ralph Waldo Emerson und John Ruskin wird man heranziehen. Die Zahl der französischen Geschichtsschreiber ist Legion. Für die Oberstufe verdienen etwa die folgenden Beachtung: Taine, Mignet, Lavisse-Rambaud, Monod, Guizot, Michelet, Thiers, Thierry, Lanfrey; aber auch Montesquieu, Voltaire, neben dem vielgelesenen d'Hérisson, Sarcey u. a.

Um einer jeden Schülergeneration einen so weit als möglich vollständigen Überblick über die vielseitige literarische Betätigung jener beiden Nachbarvölker zu geben, wird man sich an einen bestimmten Lektüreplan anschließen, der die bedeutenden Dramatiker, Erzähler, Historiker berücksichtigt, ergänzend tritt eine gute Gedichtssammlung hinzu. Besser wäre es vielleicht, wenn neben einigen wahrhaft klassischen Texten (Shakespeare, Molière usw.), die ganz gelesen werden müßten, den Schüler ein gutes Lesebuch begleitete. Freilich ist ein gutes Lesebuch für die oberen Klassen auch im Deutschen ein Desideratum und nun erst für die neueren Sprachen! Einigen Anhalt könnten, um neuere Publikationen anzuführen, folgende Werke geben:

Anthologie des Prosateurs français (ed. M. Fuchs, Velhagen und Klasing 1905).

Readings in English Literature. Compiled by E. A. Andrews, M. A. (Leipzig, Roßberg. 1904).

L. Herrig, *British Classical Authors* edited by M. Förster (Braunschweig, Westermann. 1905) und

L. Herrig — G. F. Burguy: *La France Littéraire.* Rem. par F. Tendering (ib.). Auch Saenger:

English Humanists of the nineteenth Century (Berlin, Weidmann. 1903). sei in diesem Zusammenhange erwähnt.[1])

1) Es erübrigt wohl darauf hinzuweisen, in welcher Weise die schriftlichen Arbeiten der Schüler unseren Zwecken dienen können. Die Diktate eines Jahres können z. B., guten franz. u. engl. Literarhistorikern entnommen, in chronologischer Folge die wichtigsten Momente der literarischen Entwicklung behandeln.

Ich bin am Ende mit meinen Bemerkungen. Eine Einführung in die französische und englische Geisteswelt, durchgeführt etwa in der von mir angedeuteten Weise, wirkt der Verflachung des neusprachlichen Unterrichts entgegen. Das einseitige Hervordrängen der auf die praktische Erlernung der neueren Sprachen zielenden Grundsätze kann leicht dazu führen, daß man darüber vergißt, daß in eben diesen Sprachen bedeutende Dichter und Denker ihren Ideen Ausdruck gegeben haben, die für die geistige Entwicklung der Kulturvölker Europas von Einfluß gewesen sind.

Wie durch die erste Spracherlernung das sprachlich-logische Denken geschult werden soll, so soll durch die Einführung in die Literatur und die sich daran anschließende Lektüre eine vertiefende ästhetisierende, wahrhaft künstlerische Betrachtung des fremdsprachlichen Werkes angebahnt werden. Kein Ausschlachten literarischer Größen zum Zweck geistloser Sprechübungen, wohl gar im Anschluß an „Vorkommnisse des täglichen Lebens" und zur „Erweiterung des Wortschatzes auch nach der technischen Seite", sondern wissenschaftlich-kritische Würdigung des Autors und seines Werkes im Zusammenhange mit seiner Nationalliteratur und der unsrigen.

Und wenn ein solcher Unterricht einem seiner (heute hier und da vergessenen) Ziele gerecht wird und Interesse weckt, wenn einige der heranwachsenden Jünglinge das Verlangen verspüren, während ihres Universitätsstudiums diese Völker und ihre Literaturen genauer kennen zu lernen, sollte man dies nicht mit Freuden begrüßen, da angesichts der politischen Feindseligkeiten der Völker die Jugend nicht oft und nicht nachdrücklich genug auf die Bande hingewiesen werden kann, die alle Nationalitäten verbinden, und die besonders eindrucksvoll in gemeinsam verarbeiteten literarischen Motiven zutage treten?[1]) Gerechte Würdigung des Fremden führt zu einem tieferen Verständnis des Eigenen. „Nur wiederholen wir, sagt Goethe[2]), daß nicht die Rede sein könne, die Nationen sollen überein denken, sondern sie sollen nur einander gewahr werden, sich begreifen und, wenn sie sich wechselseitig nicht lieben mögen, sich einander wenigstens dulden lernen." Sollten die höheren Lehranstalten nicht die Pflicht haben, hier an ihrem Teile mitzuarbeiten? Wenn wir der historischen Entwicklung Rechnung tragend zum Verständnis unseres gesamten Kulturlebens die klassischen Sprachen lehren (möchte es immer so bleiben!), so sollte uns gerade dieselbe Rücksicht davor bewahren, die wichtigsten fremden Sprachen und ihre Literaturen zu vernachlässigen, die wiederholt unseren geistigen Fortschritt ebenso

1) Verschiedene meiner ehemaligen Schüler haben als Juristen mit größtem Interesse und bestem Nutzen für ihre allgemeine Bildung literargeschichtliche Vorlesungen, auch aus dem altfranzösischen Gebiete, gehört.

2) Ausgabe Hempel 29, 776.

beeinflußt haben wie die klassischen. Es ist vielleicht an der Zeit darauf hinzuweisen, daß das Bildungsideal Wandlungen unterworfen ist. Was in früheren Zeiten die Gültigkeit eines Dogmas besaß, wird heute vielfach bestritten. *Mais assurément, tandis que nos ancêtres se mettaient à l'école du passé et, dans ce passé lointain, d'une antiquité qu'ils regardaient comme la gardienne de toutes les belles formes d'art et de toutes les grandes pensées l'Europe de demain songera surtout à l'humanité du présent et de l'avenir: avant longtemps, „l'humanité" de demain, ce sera peut-être l'Europe moderne, substituant sa pensée propre à la pensée antique.*[1])

Ja, vielleicht nähern wir uns einer Zeit, die den Ehrentitel „allgemeingebildet" dem versagt, der ohne Kenntnis der Geistes- und Kulturwelt der wichtigsten modernen europäischen Kulturvölker im Leben steht, der jedoch im Lateinischen und Griechischen den — heute meist recht bescheidenen — Anforderungen der Prüfungskommission entsprochen hat.

---

6. Über Auswahl und Verwertung von Vergleichszahlen für den erdkundlichen Unterricht.

Von Direktor Dr. M. Wiesenthal (Schwelm).

Der Unterricht in der Erdkunde hat ebenso wie der in der Geschichte gegenüber allem sprachlichen und mathematischen Unterrichte den Nachteil, daß er wesentlich nur Lernstoff übermittelt, zu einem Wissen, nicht zu einem Können führt. Jeder Lehrer, der diesen Namen verdient, wird sich natürlich darum bemühen, daß der erdkundliche Wissensstoff nicht bloß mit dem Gedächtnis angeeignet, sondern auch mit liebevollem Verständnis erfaßt wird. Aber schwer ist der Übelstand zu beseitigen, daß sich die Schüler während der erdkundlichen Unterrichtsstunden ganz rezeptiv und passiv verhalten. Die Methodik dieses Faches muß daher jedes Mittel willkommen heißen, das dem Schüler zur Selbsttätigkeit verhilft. Das Nachschaffen oder Skelettieren der Wandkarte durch freihändiges Skizzieren hat sich dafür vorzüglich bewährt. Auf ein anderes ebenso wertvolles Mittel, die Aneignung von Wissensstoff umzuwandeln in ein lebhaftes Operieren mit einem kleinen, aber unbedingt sicheren Wissensschatz, möchten diese Zeilen die Aufmerksamkeit der Fachgenossen lenken: die Vergleichszahlen. Die preußischen Lehrpläne sagen: „An Zahlenmaterial sind auf den einzelnen Gebieten stufenweise nur wenige, stark abgerundete Vergleichsziffern fest-

1) Texte, *L'hégémonie littéraire de la France* a. a. O. S. 107 f.

zulegen.“ Ich kenne aber mehrere Anstalten, an denen es keine Vereinbarung über erdkundliche Vergleichszahlen gibt, und ich kenne mehr als einen Lehrer — auch solche mit voller Fakultas und anerkanntem Lehrgeschick —, die sich über die Auswahl und über die Verwertung der Vergleichszahlen nicht klar sind. Auch in der didaktischen Literatur habe ich darüber nichts gefunden; ich weiß nur, daß einige Freunde, deren erdkundlicher Unterricht mir vorbildlich erscheint, die Vergleichszahlen ebenso verwerten wie ich vorschlage. Vielleicht ist also dieser Beitrag zur Methodik des erdkundlichen Unterrichtes nicht unwillkommen.

Über die auszuwählenden Zahlen müssen sich die Fachlehrer derselben Anstalt einigen; wenn jeder andere Vergleichszahlen wählt, so wird natürlich der Zweck einer Maßeinheit verfehlt, mit welcher alle neu behandelten Größenverhältnisse verglichen werden können. Wir brauchen Vergleichsmaßstäbe für Entfernungen, für Flächen, für Höhen und für Bevölkerungsziffern.

Die Entfernungen werden nach Kilometer berechnet. Der Schüler muß also zunächst eine sinnliche Anschauung von einem Kilometer haben. Die kann er natürlich nur in der umgebenden Örtlichkeit gewinnen. Glücklich derjenige, dem sein Wohnort auch sonstige erdkundliche Anschauung darbietet! Ein charakteristischer Straßenabschnitt von 1 km Länge wird sich jedenfalls überall finden lassen. Die volkstümliche Entfernungsangabe rechnet nach Stunden; die Wegstunde eines Sextaners ist etwa = 5 km. Auch diese Strecke wird daher an einem Beispiel dem Gedächtnis einzuprägen sein. Sodann dürften einige Entfernungen (in der Luftlinie!) von solchen Orten festzulegen sein, welche auf Schulwanderungen berührt werden können oder der Mehrzahl der Schüler durch die natürlichen Beziehungen der Nachbarschaft bekannt sind. Das erste Vergleichen der Entfernungen in der Natur und der Zeichnung erfolgt nach dem Stadtplan. Der Übergang von dem Abschätzen der Entfernungen im Freien (nach der Marschzeit) zu dem auf der Wandkarte und im Atlas (nach dem Raume) vollzieht sich leicht bei Verwendung der Meßtischblätter, die den Übergang vom Plan zur Karte bilden. Die Blätter werden ja von der Kgl. Plankammer zu so billigem Preise abgegeben, daß schon der Sextaner sein Heimatsblatt — wenigstens aus dem Gröbsten — lesen lernen kann. Durch Wanderungen mit dem Meßtischblatt und dann auf dem Blatt läßt sich Verständnis für die Bedeutung des „Maßstabes“ einer Karte erwerben und sichern. Die sicherste Probe auf das erreichte Kartenverständnis ist für mich immer die, daß ich die Schüler nach der Bedeutung des unter ihrer gerade aufgeschlagenen Karte angegebenen Maßstabes frage. Die Antworten waren oft — und nicht etwa bloß am Gymnasium oder wenn Lehrer ohne Fakultas den Unterricht

hatten! — recht unerfreulich. Zum mindesten zeigen sich die Schüler im Abschätzen von Entfernungen auf der Karte zu wenig geübt. Das Nachmessen mit dem Zentimetermaß hat wenig Wert. Die Entfernungen müssen nach dem Augenmaß abgeschätzt und mit einer auf der Karte leicht ins Auge fallenden Strecke verglichen werden, deren Länge man hat lernen lassen. Nach diesem Grundsatz nehme ich unter die Vergleichszahlen den Nordrand der Pyrenäenhalbinsel = 1000 km auf. Ferner die Gesamtlänge des Uralgebirges = 2000 km. Wie verschwommen im allgemeinen die Vorstellungen von den Entfernungen sind, zeigt sich mir in der immer neuen Überraschung, mit der festgestellt wird, daß die Atlasketten ebenso lang und die des Alleghany-Gebirges bis zur St. Lorenzmündung gerechnet noch um $^1/_4$ länger sind als der Ural. Die Darstellung in verschiedenen Maßstäben läßt eben die Schüler das Verhältnis zwischen den europäischen (besonders deutschen) und den außereuropäischen Erdräumen gar zu leicht verkennen. Es ist also gut, wenn für Amerika, das sich mit den alten Erdteilen nicht auf einem Blatt zusammenfindet, eine eigene sich leicht der anschaulichen Erinnerung einprägende Strecke gemerkt wird. (Ich wähle dazu die Küstenlinie von Arica bis zum Feuerland = 4000 km). Auch der Vergleich also nehme „praktische" Rücksicht auf die steigende Macht der Union! In der Schule ist eben die Erdkunde nicht lediglich Naturwissenschaft, sie hat mit dem Menschen nicht als dem Zweihänder zu tun; sie ist im Verein mit der Geschichte ebensosehr propädeutische Politik. Für das politische Verständnis eines Tertianers bedeutet es einen größeren Fortschritt, wenn er sich bewußt geworden ist, daß Warschau und Wien von Berlin nicht weiter entfernt sind als Köln oder München, als wenn er die Regierungszahlen der mittelalterlichen Kaiser gelernt hat. Daß die rühmlichen Leistungen unserer Truppen in Afrika so geringes Verständnis finden, liegt doch wesentlich auch daran, daß die wenigsten Zeitungsleser eine Vorstellung von afrikanischen Raumverhältnissen haben.

Ob man Flußlängen überhaupt unter die Vergleichszahlen aufnehmen solle, ist mir lange zweifelhaft gewesen. Die Flußlinien sind wenig geeignet zum Abschätzen auf der Karte; so beträgt z. B. die Luftlinie zwischen Quelle und Mündung des Mains 250 km, die Stromlänge das Doppelte. Aber man kommt zurecht, wenn man bei so gewundenem Flußlauf die Luftlinie verdoppelt, bei wesentlich gleichbleibender Richtung die Hälfte oder etwas mehr der Luftlinie Quelle-Mündung zuzählt: bei der Werra-Weser beträgt diese Linie etwas über 450 km, wir rechnen also eine Flußlänge von etwa 650 km. Sie ist in Wirklichkeit etwas größer, aber für den Vergleich mit anderen Flüssen genügt dies Verfahren, um ein „größer" oder „kleiner" festzustellen. Und darauf wird man sich beschränken, denn die Länge eines Flusses ist

nicht das Wesentliche für seine Bedeutung. Übrigens habe ich immer mit Verwunderung gesehen, wie nahe die meisten Schüler, wenn sie einmal in der Übung waren, auch hierin durch bloßes Schätzen der Wirklichkeit kommen. Es ist mir so gegangen, wie einem Fachgenossen, der nach längerer Verwendung dieser Schätzungsmethode mir erklärte: „Jetzt kann ich's fast ebensogut wie die Jungens".

Große Schwierigkeiten bereitet im Anfange den Schülern das Vergleichen von Flächen. Die großen Zahlen, mit denen operiert werden muß, da der Quadratkilometer als Einheit zugrunde gelegt wird, beeinträchtigen die intellektuelle Vorstellbarkeit. Quartaner oder Tertianer, die nicht auf beständiges Vergleichen geübt sind, geben mit derselben Unbefangenheit die Größe eines Landes auf 30 oder auf 30000000 qkm an. Eine sinnliche Anschauung von einem Quadratkilometer zu geben, wird nur in einer ganz flachen Gegend gelingen können, die dennoch dem Auge einige Anhaltspunkte, einen Kirchturm z. B. oder eine Windmühle, bietet. Wir bleiben also auf die Karte angewiesen und können demnach nicht die Vorstellung erwecken, wie groß ein Land an sich ist, sondern nur die, wie groß es im Verhältnis zu einem andern ist. Wenn aber die Zahl 540000 (oder $^1/_2$ Mill.) qkm mit dem Kartenfleck, den das Deutsche Reich einnimmt, sich einmal unlöslich verbunden hat, so ist auch ein Verständnis für die Ausdehnungen Frankreichs z. B. oder Rußlands gewonnen: es heißt nun, das Land ist ebenso groß oder zehnmal so groß wie das Deutsche Reich. Nun ist freilich das Kartenbild des Deutschen Reiches in seinen Formen zu wenig geschlossen, um als handlicher Maßstab für die Abschätzung nach dem Augenmaß zu dienen. Am günstigsten sind dafür die Seenflächen, die sich durch ihre Farbe und zum Teil durch ihre geschlossene Gestalt aus der Karte herausheben. Für europäische Verhältnisse erscheint mir als eine sehr geeignete blaue Fläche der Ladoga-See mit seinen fast 20000 qkm. Ähnlich wie die Seen wirken im Kartenbilde Inseln von plastischer Gestalt wie das Dreieck Sizilien oder das Rechteck Sardinien. Wir wählen also unsere Merkzahlen für Flächen des Vergleichens wegen aus der Heimatskunde und des Abschätzens wegen aus den geschlossen aus dem Kartenbilde hervortretenden Flächen.

Auch von Berghöhen ist eine richtige Vorstellung nicht überall zu erreichen. Für den Flachlandbewohner, dem das Schauen und Ersteigen versagt geblieben ist, kommen eben nur die relativen Vorstellungen, die der Vergleich ergibt, in Betracht. Es fragt sich aber, ob man zum Vergleichen die Gipfelerhebungen wählen soll oder die Durchschnittshöhe eines Gebirges, einer natürlichen Landschaft oder eines Erdteils. Die Schüler bringen letzteren Zahlen erfahrungsgemäß wenig Interesse entgegen, da sie

etwas rein Konstruiertes, ohne Gegenstück in der Wirklichkeit sind; die Gipfelerhebungen aber erregen die Phantasie und markieren doch auch im wesentlichen die Unterschiede der Gebirge. Jedenfalls werden z. B. übertriebene Vorstellungen, die durch die Länge des Ural hervorgerufen sind, wesentlich berichtigt, wenn seine größten Erhebungen mit den Höhen der Alpen oder des Kaukasus verglichen werden.

Die letzte Gruppe der Vergleichsziffern, die für die Bevölkerung, unterscheiden sich dadurch von den anderen, daß sie veränderlich sind. Auch bei ihnen ist von der Heimat auszugehen: die Gemeinde, der Kreis, der Regierungsbezirk usw. sind die stets weiter gezogenen Kreise der intellektuellen Anschauung von der Dichte der Bevölkerung. Auf diese nämlich kommt es bei den Merkzahlen vornehmlich an, nur die Dichte gibt eine Vorstellung von der Besiedlung des Landes, nicht die absolute Bevölkerungszahl. Die Einwohnerzahl einer Stadt ist ebenfalls nicht allein maßgebend für ihre Bedeutung. Außerdem muß die Erdkunde in der Schule mit Statistiken zurückhaltend sein, wo es sich um Einprägung handelt. Die veränderlichen Zahlen über Bevölkerung, Viehstand, Einfuhr usw. dürfen nur der Veranschaulichung dienen; die relativen Feststellungen „mehr“, „weniger“, „hauptsächlich“ und ähnliche müssen für dieses Gebiet genügen. Nur die Bevölkerungszahlen aus der Heimatkunde haben Anspruch auf jährliche oder fünfjährliche Neueinprägung.

Es erleichtert das Behalten der Vergleichsziffern sehr, wenn sie trotz ihrer Verteilung auf verschiedene Klassenstufen, unter sich einen erkennbaren Zusammenhang haben. Wo also nicht, wie bei den Flächen und Einwohnerzahlen, ein Aufsteigen aus der Überordnung der politischen Verwaltungsbezirke sich ergibt, empfiehlt es sich Reihen zu bilden, bei der der gütigen Natur durch „Abrundung“ noch stark nachgeholfen werden kann. Es braucht z. B. ein Berg durchaus nicht wegen seiner Höhe gelernt zu werden, sondern man wird einen orographisch wichtigen oder sonst bekannten vorziehen, wenn man dadurch eine Reihe herstellen kann.

Nach diesen Grundsätzen habe ich für das Schwelmer Progymnasium mit Realschule die folgenden Vergleichszahlen zusammengestellt und damit, hoffe ich, eine wesentliche Entlastung der Schüler von totem Wissen erzielt. Man kann wohl noch die eine oder andere Zahl davon streichen, aber mehr erlernen zu lassen — das steigert den Bildungswert der Erdkunde als Unterrichtsfach nicht um das geringste. Die den Zahlen vorgesetzten römischen Ziffern bedeuten die Klassenstufe, auf der sie eingeprägt werden sollen.

1. Luftlinien.

VI. Maßstab 1 : 25 000 bedeutet: 1 cm der Karte entspricht einer Länge von 25 000 cm oder 250 m in der Natur (Meßtischblatt).

Maßstab 1 : 7 500 000 bedeutet: 1 cm der Karte entspricht einer Länge von 7 500 000 cm = 75 km in der Natur.

VI. 1 km: vom Eingang der Möllenkotter Straße bis zum Schwelmer Brunnen.

VI. 5 km: vom Altenmarkt in Schwelm bis zur Brücke in Rittershausen.

VI. 10 km-Umkreis: Elberfeld-Döppersberg, Rade vorm Wald, Lennep, Sprockhövel.

VI. 111 km = ein Breitengrad.

VI. 70 km = ein Längengrad unter der Breite Schwelms (51° 16′).

V. 500 km: Köln-Berlin.

V. 500 km-Umkreis um Berlin: Königsberg, Warschau, Wien, München, Köln.

V. 1000 km: Köln-Königsberg (Schnellzugfahrt mit den Aufenthalten fast 24 Stunden).

IV. 1000 km: Nordgrenze der Pyrenäenhalbinsel; Kaukasus.

IV. 2000 km: Ural.

IV. 4000 km: Mittelmeer-Länge.

UIII. „ „ Arica bis Feuerland.

2. Flußlängen.

VI. 250 km Ruhr (der nächste größere Flußlauf).

VI. 750 km Werra-Weser (der größte Fluß der Provinz).

VI. 1300 km Rhein (der größte den Schülern bekannte Fluß).

V. 500 km Mosel; Main.

V. 1000 km Weichsel.

IV. 3000 km Donau = 3 Weichsel.

IV. 3600 km Wolga = fast 3 Rhein.

UIII. 6000 km Nil = 6 Weichsel.

UIII. 6500 km Missouri-Mississippi = 5 Rhein (längster Flußlauf der Erde).

3. Höhen.

VI. 350 m: Turm auf dem Winterberg (höchster Punkt des Stadtgebietes).

VI. 800 m: Kahler Asten (wichtigster, wenn auch nicht höchster Berg der Provinz).

V. 1600 m: Schneekoppe (höchste Erhebung des deutschen Mittelgebirges).

IV. 4800 m: Mont Blanc (höchster Berg Europas).

UIII. 8800 m: Mount Everest (Gaurisankar) (höchste Erhebung der Erde).

V. 500 m: „Mittelgebirge“.
V. 1000 m: Gipfel des Thüringer Waldes und andrer deutscher Mittelgebirge.
V. 1500 m: Feldberg im Schwarzwald.
V. 3000 m: Zugspitze (der höchste Berg auf dem Boden des deutschen Reiches).
IV. 4000 m: Ortler (höchste Erhebung der Ostalpen).
UIII. 6000 m: Kilimandscharo; Mount Mac Kinley (die höchsten Berge Afrikas und Nordamerikas).
UIII. 7000 m: Akonkagua (der höchste Gipfel Südamerikas).

4. Flächen.

a) Seen.

V. 540 qkm: Bodensee = $^1/_{1000}$ Deutsches Reich.
UIII. 1000 qkm: Totes Meer.
IV. 20000 qkm: Ladogasee.
IV. 440000 qkm: Kaspisches Meer.

b) Inseln.

V. 1000 qkm: Rügen.
UIII. 10000 qkm: Cypern, Jamaica.
IV. 25000 qkm: Sizilien, Sardinien.
UIII. $^3/_4$ Mill. qkm: Neuguinea, Borneo.

c) Länder.

VI. 160 qkm: Kreis Schwelm.
VI. 1000 qkm: Waldeck (Lippe-Detmold).
VI. 20000 qkm: Westfalen (Württemberg, Schleswig-Holstein).
V. 15000 „ Königreich Sachsen (Baden, Reichsland).
VI. 30000 „ Rheinprovinz (als Nachbarprovinz!).
V. 40000 „ Schweiz (Brandenburg, Schlesien).
V. 350000 „ Königreich Preußen.
V. 540000 „ Deutsches Reich abgerundet $^1/_2$ Million qkm.
IV. 5400000 „ = 10 D. R.: Europ. Rußland, abgerundet 5 Mill. qkm.

V. 500 Mill. qkm: die Erdoberfläche. Davon fast $^3/_4$ Wasser.
V. 175 „ „ der Große Ozean = mehr als $^1/_3$ Erdoberfläche.

5. Bevölkerung.

a) Länder.

Die absolute Bevölkerung und die Dichte muß in Sexta für den Kreis, den Regierungsbezirk, die Provinz, den Staat, das Reich nach der letzten Volkszählung oder letzten Berechnung gelernt werden. Die Zahlen für die Erdteile sind nicht so schnell veränderlich und können zum Zweck der Herstellung von Zahlenverhältnissen, die das Einprägen erleichtern, nach oben oder unten abgerundet werden.

		qkm	Bevölkerung	Dichte
IV.	Europa	10 Mill.	400 Mill.	40
UIII.	Asien	45 „	810 „	18
„	Afrika	30 „	180 „	6
„	Amerika	40 „	160 „	4
„	Australkontinent . . .	7,5 „	4 „	0,5
„	Australien und Ozeanien	9 „	6,5 „	0,7

b) Städte.

VI. Schwelm (Heimatstadt) 18000.
Arnsberg (Hauptstadt des Reg. Bez.) 9000.
Dortmund (größte Stadt der Provinz) 180000.
VI. Barmen-Elberfeld (Nachbarstadt) = $^1/_3$ Mill.
V. München $^1/_2$ Mill.
V. Hamburg $^3/_4$ „
V. Berlin 2 „. Als Maßstäbe genügen diese Zahlen völlig. Allenfalls mag man in IV. noch lernen lassen Paris 3, London $4^1/_2$ Mill. und in UIII New-York $3^1/_2$ und Tokyo $1^1/_2$ Mill.

Wenn diese Zahlen nun im Unterricht die rechte Verwertung finden sollen, so müssen die Schüler sie beherrschen wie das kleine Einmaleins. Ferner müssen durchaus alle Schüler einer Klasse denselben Atlas haben. Wie nun die Quartaner, ausgerüstet mit den in VI und V gelernten Vergleichszahlen sich sämtliche Länder Europas und die Untertertianer sich die Welt auf ihrem Atlas erobern können, das läßt sich vielleicht am anschaulichsten in der anspruchslosen Form einer Lehrprobe darstellen. In IV soll Rußland behandelt werden.

Schlagt den Atlas auf! (Debes-Kirchhoff-Kropatschek für Ober- und Mittelklassen Blatt 50). In welchem Maßstab ist die Karte gehalten? — 1:18000000. — Was heißt das? — 1 cm der Karte entspricht einer Länge von 180 km in der Natur. — Worauf bezieht sich also der Maßstab? — Nur auf die Länge. — Wie viel Blätter in der Größe eurer Karte wären also erforderlich, um die dargestellte Fläche zu bedecken? 18 Mill. × 18 Mill. Kartenblätter. —

Die Grenzen des europäischen Rußland werden festgestellt. Welche Gebirge bilden natürliche Grenzen? — Ural; Kaukasus. (Das lassen wir zunächst gelten, den Manytsch mögen die Kinder später kennen lernen — oder auch nicht): — Ihr seht auf der Karte auch ein Stück des Deutschen Reiches. Denkt euch den Kaukasus ins D. R. versetzt! Wie hätte er da Platz? — Höchstens in der Richtung SW nach NO. — Welche Zahl kennt ihr für diese Erstreckung? — Köln-Königsberg, 1000 km. — Reichlich so lang ist

auch der Kaukasus. Nehmt unter eure Merkzahlen auf: Kaukasus 1000 km. Nun seht euch die Kaukasusstrecke noch einmal genau an und vergleicht sie mit der Uralkette! — Der Ural ist doppelt so lang. — Wenn ihr noch nicht wüßtet, daß der Kaukasus 1000 km lang ist, so könntet ihr doch die Länge des Ural von der Karte ablesen. Woran? — An den Breitengraden. — Wie groß ist nämlich die Entfernung zwischen zwei Breitenkreisen? — 111 km. — Wie viel Breitengrade durchzieht der Ural, vom Uralfluß bis zum Meere? — 18 —. Wir merken uns seine Länge für künftige Vergleiche. Welche Zahl also? — Uralgebirge 2000 km.

Welches ist die größte Höhe, die ihr im Kaukasus auf eurer Karte angegeben findet? — Der Elbrus 5630 m. — Wie hoch ist der höchste Berg Europas? — Der Mont Blanc ist 4800 m hoch. — Welchen Berg könnten wir also noch auf den Mont Blanc setzen, um die Höhe des Elbrus zu erreichen? — Den Kahlen Astenberg. — Was merken wir uns nun über die Höhe des Kaukasus? — Er ist höher als die Alpen. — Welches ist die größte Höhe des Ural nach eurer Karte? — 1660 m. — Mit welchem deutschen Gebirge läßt er sich also an Höhe vergleichen? — Er ist etwas höher als das Riesengebirge. — Merkzahl! — Schneekoppe 1600 m. — Entdeckt ihr noch weitere Gebirge? — Ja, in der Krim. — Wie hoch? — 1500 m. — Also womit zu vergleichen? — Mit dem Riesengebirge oder Schwarzwald. — Merkzahl! — Feldberg 1500 m. — Sonstige Erhebungen? — Am rechten Wolgaufer. — Höhe? 320, 380 m. — Mit welchen Bergen am Rhein stimmt diese Höhe überein? — Mit dem Siebengebirge. — Weiter suchen! — Die Waldai-Höhe. — Der Ausdruck sagt euch schon, daß diese Erhebung auf den Namen Gebirge kaum Anspruch hat. Ihre Höhe? — 320 m. — Merkzahl! — Winterberg 350 m. — Von welcher Höhe ab bezeichnet man die Erhebungen als Mittelgebirge? — Von 500 m ab. — Was für ein Land ist also Rußland seiner Erhebung nach? — Es ist durchweg Tiefland.

So unbedeutend die Waldai-Höhe ist, so entspringt ihr doch ein großer Strom, die Wolga. Welches ist der größte Strom, der aus den Alpen kommt? — Der Rhein. — Wie lang ist sein Lauf? — 1300 km. — Wenn ihr einen Draht von dieser Länge hättet, wie könntet ihr den im D. R. durch die Luft spannen? — Etwa von Memel nach Metz. — Der Rhein ist aber auf eurer Karte nicht zu sehen; habt ihr nicht einen andern Fluß zum vergleichen? — Die Weichsel, 1000 km. — Wie groß schätzt ihr danach die Stromlänge der Wolga? — Etwa viermal so groß. — Nun, sie beträgt 3600 km, eine Zahl, die wir als diejenige des größten europäischen Stromes unter unsere Vergleichszahlen aufnehmen wollen. Welcher europäische Strom kommt ihr am nächsten? — Die Donau mit 3000 km. — Nun nehmt ein-

mal die bedeutendsten Nebenflüsse der Wolga! — Oka und Kama. — Schätzt einmal ihre Länge im Verhältnis zum Rhein! — Sie sind größer als der Rhein. — Das genügt zu wissen, weitere Zahlen wollen wir nicht lernen, sondern nur noch die wichtigsten Flüsse Rußlands nach ihrer Stromlänge abschätzen. (Das geschieht im Vergleich mit Rhein oder Weichsel.) Was ist für den Menschen aber wichtiger als die Länge eines Flusses? — Seine Schiffbarkeit. — Wann ist ein Fluß gut schiffbar? — Wenn er wasserreich ist und eine mäßige Strömung hat. — Können wir auf die Strömung aus dem Kartenbilde schließen? — Die russischen Ströme sind Tieflandflüsse, werden also mäßige Strömung haben. — Kann man nach der Karte über den Wasserreichtum urteilen? — Nein. — Darüber also und über den Einfluß der Waldverwüstung auf den Wasserreichtum werden wir noch zu sprechen haben.

Um aber eine rechte Vorstellung von der Flächenausdehnung Rußlands zu bekommen, wollen wir russische Entfernungen mit deutschen vergleichen. Welche Städte berührt eine Kreislinie, die mit einem Halbmesser von 500 km um Berlin beschrieben wird? — Königsberg, Warschau, Wien, München, Köln. — Wir kommen also im O und SO schon über das Gebiet des D. R. hinaus. Welche Stadt bildet den Mittelpunkt Rußlands? — Moskau. — Nehmen wir nur den Radius gleich 1000 km groß! Wie viel Zentimeter macht das im Maßstab eurer Karte? — 5,5 cm. — Welche Orte wird der mit diesem Halbmesser um Moskau gezogene Kreis berühren? — Memel, Abo, Archangelsk, Uralsk, Rostow, Brest-Litowsk, Memel. — Also nur im Westen wird ein klein wenig die preußische Grenze überschritten, während Astrachan, Odessa, Warschau noch erheblich über den 1000 km-Umkreis um Moskau hinaus liegen. Wir wollen nun noch einiger Städte Entfernung von Moskau nach dem Augenmaß abschätzen. Petersburg? — mehr als 500 km. Riga? — etwa $^3/_4$ tausend km. Kiew? — ebensoviel. — Schlagt Karte 38, Europa, auf! Maßstab? — 1:28000000. — Das bedeutet? — 1 cm auf der Karte = 280 km in der Nntur. (Anm. Die Angabe unter der Karte: 100 km in der Natur = 3,6 mm auf der Karte eignet sich nur zum Abmessen, nicht zum Schätzen nach dem Augenmaß.) — Wie weit ist's in der Luftlinie von Moskau bis Berlin? — 1500 km. — Und von Berlin nach Paris? — Halb so weit. — Zurück zur Karte von Rußland!

Sucht einen Kartenfleck, der durch natürliche Begrenzung sich heraushebt! — Der Ladogasee, das Kaspische Meer. — Warum ist das letztere weniger geeignet? — Wegen seiner Größe und unregelmäßigen Form. — Also der Ladogasee. Welcher Figur ähnelt er? — Einem Rechteck. — Wie findet man den Flächeninhalt eines Rechtecks? — Man multipliziert zwei aneinanderstoßende Seiten miteinander. — Wie lang ist die Westküste auf

unserer Karte? — 1 cm. — Also wieviel Kilometer in der Natur? — 180 km. — Und die Breite? — Reichlich halb so lang. — Sagen wir also 100 km. Das gibt 18 000 öder abgerundet 20 000 qkm. Kennt ihr diese Zahl? — Ja, so groß ist Westfalen. — Der größte deutsche See? — Der Bodensee 540 qkm. — Der Ladogasee ist also fast 40 mal so groß. Und nun erst das Kaspische Meer! Schätzt einmal die Länge zwischen Astrachan und dem Südende des Sees! — 6 cm = 1100 km. — Und die Entfernung zwischen Baku und Michailow? — Stark 2 cm = 400 km. Wenn ihr diese Linien als Rechteckseiten multipliziert, so erhaltet ihr 440 000 qkm. Wie groß ist das Königreich Preußen? — 350 000 qkm. — Was müßtet ihr also noch zu Preußen hinzufügen, um die Fläche des Kaspischen Meeres zu erhalten? — $4^1/_2$ mal die Provinz Westfalen. — Wie groß ist das D. R. — 540 000 qkm. — Merkt euch, daß Rußland gerade 10 mal so groß ist, 5 400 000 qkm. Europa ist 10 Mill. qkm. groß, Rußland also mehr als die Hälfte davon. Wie groß ist die Gesamtoberfläche der Erde? — 500 Mill. qkm. — Den wievielten Teil davon nimmt also das europäische Rußland ein? — $^1/_{100}$. — Und D. R.? — $^1/_{1000}$. — Die Riesenausdehnungen des asiatischen Rußland werdet ihr im nächsten Jahre mit den andern Riesenreichen, dem britischen, nordamerikanischen und chinesischen zu vergleichen haben.

Beruht aber die Bedeutung eines Staates nur auf seiner räumlichen Ausdehnung? — Auch auf dem Reichtum. — Und außerdem? — Auf der Zahl der Bewohner. — Das europäische Rußland hat 100 Mill. Bewohner. Wie groß ist also die Dichte der Bevölkerung? $\frac{100 \text{ Mill.}}{5 \text{ Mill.}} = 20$ auf 1 qkm. Welches ist die Dichte Europas? — 40. — Welches ist die Dichte im D. R.? — 105. — Und die unseres Kreises Schwelm? — 440. — Ist unser Kreis denn besonders fruchtbar? — Nein, er enthält mehr Weide und Wald als Ackerland. — Wie kann denn hier eine so dichte Bevölkerung leben? — Sie lebt von der Industrie. — Was können wir aus der verhältnismäßig geringen Dichte in Rußland für einen Rückschluß auf den Haupterwerbszweig der Bevölkerung machen? — Die große Masse lebt von der Landwirtschaft. — Wovon ist der Ertrag der Landwirtschaft abhängig? — Vom Wetter. — Jetzt schlagt die Klimakarten von Europa auf! Mit unsern Vergleichszahlen sind wir zu Ende.

7. Gedankengänge mathematischer Schulaufsätze mit Benutzung der Weitenbehaftungen.

Von Dr. Kurt Geißler (Luzern).

(Schluß.)

Wenn auch bei den folgenden Themen angeknüpft wird an Begriffe, wie man sie schon sehr frühzeitig auf der Schule vorzubringen pflegt, an den des periodischen unendlichen Dezimalbruches, also die einfache geometrische Reihe, und an den der Wurzelgröße, so kann eine zusammenhängende aufsatzartige Ausarbeitung natürlich nur auf der oberen Stufe der höheren Schulen erwartet werden. Die vorkommenden Gedanken freilich können teilweise schon frühzeitig benutzt werden und dies um so mehr, je mehr der Lehrer Weitenbehaftungen bereits verwendet hat. Darum wird den Lehrer der Inhalt der folgenden Themata an sich interessieren; es ist darin auch wissenschaftlich Neues angedeutet; dabei läßt indessen die Art der Andeutung Spielraum für eigenes Nachdenken. Es wird für den Schüler der obersten Schulstufe nur förderlich sein, wenn er erfährt, daß beziehlich der Fragen des Unendlichen, insbesondere beziehlich der Auffassung des Grenzbegriffes und des Unendlichkleinen bei den Reihen noch keine endgültige Meinung herrscht. Er wird aber um so mehr alles Positive zu würdigen wissen, was man bisher erreicht hat, sei es für das Gebiet des Endlichen und die praktischen Rechnungen durch Verwendung des Grenzbegriffes, sei es für die Praxis wie für die theoretische Einsicht durch das Hinausgehen über das Endliche mittels der Weitenbehaftungen. Nach Besprechung des Inhaltes während der Stunden wird das Diktieren einzelner orientierender Fragen die Abfassung einer eigenen Arbeit erleichtern. Beim Korrigieren derselben wird der Lehrer stets darauf Rücksicht nehmen, daß erstlich der Schüler nicht fähig sein wird, ein streng behauptendes endgültiges Wort in diesen Sachen zu reden, daß er zweitens aber wohl danach streben soll, eigene Gedanken entweder selbst zu versuchen oder doch bei der Ausdenkung der angeregten Gedanken seinen eigenen Verstand zu gebrauchen. So wird eine solche Aufsatzübung zwar für Lehrer und Schüler einige Anstrengung, aber auch viele Anregung und dadurch Nutzen für Weiterbildung des Geistes, für richtige Unterscheidung des sinnlich Feststehenden und des Theoretischen bringen. Bei jungen Leuten, welche in nicht allzulanger Zeit anfangen sollen ohne Klassenunterricht Wissenschaft zu treiben, bietet der seine Aufgabe freier und etwas weniger schulmäßig behandelnde Lehrer die beste und fast einzige Gelegenheit, um die Kluft zwischen Schullernen und eigenem Studium nutzbringend ein wenig zu überbrücken.

19. Die Schwierigkeiten der unendlichen geometrischen Reihe.

Einleitung. Es ist selbstverständlich, daß man bei einer unendlichen Reihe auch von vornherein genau auf alle Schwierigkeiten achten muß, welche das Unendliche mit sich bringt. Wieso ist es nicht erlaubt, erst am Schlusse das Unendliche hereinzuziehen, anfangs etwa die Fortsetzung von $\frac{3}{10}+\frac{3}{10^2}+\frac{3}{10^3}+\cdots$ einfach durch $\frac{3}{10^n}$ zu bezeichnen, ohne zu sagen, daß n unendlich sein soll, und erst zum Schlusse $n=\infty$ zu setzen? Warum muß in einer Schlußkette das, was am Ende für einen Wert wie n gesetzt wird, auch schon von vornherein für dieses n gelten?

Als einfachste Reihe erscheint den meisten der sogenannte unendliche periodische Dezimalbruch. Man kommt wohl darauf durch das Verlangen, einen Bruch wie 1 : 3 durch Einzelbrüche mit Nennern auszudrücken, die eine Potenz von 10 sind. Wieso liegt eine Willkür in der Annahme des Dezimalsystems? Welche Zahl bedeutet 10 im Septimalsysteme, in dem es nur die Ziffern 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6 gibt, und was bedeutet darin z. B. 25? Wieso ist es zunächst nur ein Verlangen, irgend einen Bruch durch eine nicht aufgehende Division in irgend einem Systeme, z. B. dem Dezimalsysteme, darzustellen, ein Verlangen, dessen Erfüllbarkeit noch ungewiß ist? Wieso muß man schon bei der bloßen Vorstellung eines Bruches wie 1 : 3 wohl darauf achten, ob innerhalb der Gesamtheit der Zahlen auch ein bestimmter endlicher Teil ohne Rücksicht auf das Vorhandensein von unendlichkleinen Abweichungen möglich ist? Man kann sich überzeugen, daß die Gleichheit zweier Strecken oder zweier Zahlen stets nur unter Berücksichtigung bestimmter Gebiete möglich ist, z. B. Gleichheit für das Endliche (ohne Berücksichtigung unendlichkleiner Unterschiede), Gleichheit[1] für das Endliche und (!) die Berücksichtigung unendlichkleiner Unterschiede (gemischte Weitenbehaftung) usw. Wieso muß man dann auch die Vorstellung einer Teilung (z. B. Halbierung einer endlichen Strecke) stets nach Weitenbehaftung aussprechen, z. B. die Teile seien gleich nur für Berücksichtigung des Endlichen, so daß sie für Heranziehung des Unendlichkleinen erster Ordnung δ^1 verschieden sein könnten; oder sie seien gleich für Endliches und Unendlichkleines erster Ordnung, für gemischte Behaftung des Endlichen, der Ordnung δ^1 und δ^2 usw.? Wieso gilt dasselbe bei irgend

1) Vgl. meine Abhandlungen: Identität und Gleichheit mit Beiträgen zur Lehre von den Mannigfaltigkeiten (Zeitschr. f. Philos. u. philos. Kritik, Bd. 126, S. 168 ff.) und: Über Begriffe, Definitionen und mathematische Phantasie (Archiv f. system. Philos., März 1906); auch: Über Lehren vom Wesen des Seins, besonders in neuester Zeit (Vierteljahrsschr. f. wiss. Philos. und Soziologie, Juli 1905).

einem Bruche, z. B. 1 : 3? Wieso ist es nötig derartig genau zu sein bei Behandlung unendlicher Dezimalbrüche?

Wendet man gewöhnliche Divisionsmethode an, z. B.

$$\frac{1}{3} = \frac{10}{3} : 10 = \left(3 + \frac{1}{3}\right) : 10 = 0{,}3 + \frac{1}{3} : 10,$$

so reicht bis dahin wieso die einfache Gleichheit für Endliches aus, wieso aber nicht mehr, wenn man fortfährt zu bilden 0,333 ... und einen Rest fortläßt? Für welche Behaftung gilt die einfache Gleichheit in der Form

$$\frac{1}{3} = 0{,}3333 + \frac{1}{10000} : 3 \text{ genau?}$$

Erlaubt man sich zu behaupten, daß 1 : 3 = 0,3333 ... sei, so hat man auf das sorgfältigste zu überlegen, in welcher Genauigkeit man sich hier die Teilung 1 : 3, ferner das Gleichheitszeichen, endlich die Fortsetzung ... vorstellt. Letzteres muß, falls man ein Restglied nicht angibt, bedeuten in infinitum. Ist das „Unendliche" bloß etwas Negatives, ein bloßes Wegstreichen des Aufhörens, ein Herausstreichen einer begrenzten Reihe aus dem Verstande und aus der Vorstellung? Striche man bei einer fortgesetzten Tätigkeit (Dividieren $\frac{10}{3}$ und Addieren wie $\frac{3}{10} + \frac{3}{100} + \ldots$) die bloße Vorstellung fort: daß dies einmal aufhören sollte, ohne Restglied, also etwa zu 0,33333 würde, so würde daraus etwas ganz Verschwommenes entstehen, nämlich die Vorstellung des Dividierens und Addierens mit dem Verbote, an Fortsetzung zu denken, nicht aber mit dem Gebote eine immerwährende Fortsetzung anzunehmen. Das „in das Unendliche gehen" bei einer Reihe ist also etwas Gebotenes, Positives. Wir bezeichnen es lieber mit einem positiven Ausdrucke: Fortgehen über alle sinnliche Vorstellung hinaus oder in das Unendlichkleine unter alle sinnliche Vorstellung hinab, als über- oder untersinnlich vorstellbar. Wie ist demnach die Größe der Gliederanzahl der nicht abgebrochenen Reihe 0,333 ... zu bezeichnen, wie die Größe irgend welcher Glieder, die nicht mehr sinnlich vorstellbar sind? Man vergleiche dies mit dem Unendlichwerden einer bei einem Punkte A anfangenden Strecke und mit dem Gehen ins Unendliche bei fortwährender Halbierung einer endlichen Strecke, deren Hälfte, Viertel usw. (Probleme des Zeno)! Es sind einige andere Beispiele aus der Geometrie kurz anzugeben, bei denen man ebenfalls das Untersinnlichvorstellbare heranziehen muß.[1]

Wieso kann man in das Unendlichkleine nicht einfach an irgend einer Stelle des Endlichen, hier z. B. bei einem endlichen Bruche $3 : 10^n$ hinein-

1) Vgl. die früheren Themata in den ersten Teilen dieser Arbeit, Lehrproben u. L. 1904, III, S. 72 ff., IV, S. 75 ff., 1905, IV, S. 95 ff.

gleiten? Wieso ist es aber auch kein Sprung wie etwa zwischen zwei endlichen Zahlen 1 : 10 und 1 : 1000? Wieso also wird man bei Heranziehung des Unendlichen in eine Linienvorstellung oder in die Vorstellung einer Reihe von „einer neuen Behaftung", einer neuartigen und doch (wieso?) verwandten geistigen Tätigkeit sprechen müssen? Wieso ist es falsch zu behaupten, man stelle sich die endlichen und unendlichen Glieder einer Reihe, also die ganze Reihe gleichzeitig einheitlich klar vor in ein und derselben Vorstellungsart wie etwas, das eine wirkliche Einheit von gleichartigen Wesen bilde, z. B. $1 = 0,9999999\ldots\ldots$[1] Nimmt man in der Reihe

$$(1)\ \frac{1}{3} = \frac{3}{10} + \frac{3}{10}\left(\frac{1}{10}\right) + \frac{3}{10}\left(\frac{1}{10}\right)^2 + \cdots + \left[\cdots + \frac{3}{10}\left(\frac{1}{10}\right)^{n-2} + \frac{3}{10}\left(\frac{1}{10}\right)^{n-1} + \cdots\right] + \left[\cdots + \frac{3}{10}\left(\frac{1}{10}\right)^{m-2} + \frac{3}{10}\left(\frac{1}{10}\right)^{m-1} + \cdots\right] + \cdots\cdots$$

n und m als endlich, so ist das Gleichheitszeichen falsch; wieso? Um eine Größe welcher Behaftung ist dann die rechte Seite stets kleiner, wie groß man das endliche m und n auch nehmen mag? Läßt man die Glieder mit m fort und nimmt n als unendlichklein, wieso ist dann die rechte Seite noch um etwas Unendlichkleines erster Ordnung kleiner als die linke? Es soll 0,333 ... aber bedeuten, daß man sich bei der Fortsetzung unendlichkleine Glieder in jeder Vorstellungsart des Unendlichkleinen, die möglich ist, vorstellt, in jeder beliebigen Weitenbehaftung. Also stellt das Gleichheitszeichen in $1:3 = 0,333\ldots$ nicht die Gleichheit im Sinne irgend einer endlichen Größengleichheit vor, auch nicht im Sinne einer Größengleichheit, die sich auf bestimmte angebbare Anzahl von Weitenbehaftungen (z. B. Endliches und solches von der Ordnung δ^1) bezieht, sondern nur ein erfüllbares Verlangen, das stets genau für Behaftungen präzisiert werden muß, wenn es gültig sein soll. Was bedeutet nun die Abbrechung $1:3 = 0,33 + \frac{1}{100}:3$? Wie groß ist der Fehler bei einer durch n endlich folgendermaßen bezeichneten Abbrechung

$$1:3 = 3:10 = +3:10^2 + \cdots + 3:10^n?$$

Wieviel Glieder hat diese Reihe der rechten Seite? Ist sie unendlich? Man summiere nach der bekannten Methode

$$x = 3:10 + 3:10^2 + 3:10^3 + \cdots + 3:10^n,$$

indem man eine zweite bildet durch Multiplikation der ersten mit 1 : 10,

1) Vgl. die weiteren Ausführungen in: Grundsätze und Wesen des Unendlichen, B. G. Teubner 1902, S. 82 ff.

dann diese zweite von der ersten abzieht! Das Resultat

$$x = \frac{3}{10} \frac{1-\left(\frac{1}{10}\right)^n}{1-\frac{1}{10}}$$

bedeutet wieso dasselbe wie $\frac{1}{3} - \frac{1}{3} : 10^n$? Ist $n = \infty$, so darf man für das Endliche den einzelnen Summanden $\delta = 1 : (3 \cdot 10^\infty)$ neben den endlichen Summanden fortlassen, weil man so in der Tat 1:3 herausbekommt? Welches ist also ein Beweis für den eben genannten Grundsatz des Fortlassens? Wieso darf man einen einzelnen Summanden, der von der Ordnung δ^2 ist, neben solchen der Ordnung δ^1 fortlassen? Wieso ist dies aber nur gültig für die bloße Behaftung mit δ^1, nicht für gemischte Behaftung? Man summiere die Reihe 0,333 . . ., indem man $n = \delta^2$ setzt; wieso gilt darin das Gleichheitszeichen $1 : 3 = 0{,}33$ . . . ohne Restangabe, unter Fortlassung des Restes $\frac{1}{3} : (10)^{\delta^2}$ nur in dem Sinne, daß 0,33 . . . endliche und Glieder der Ordnung δ^1 umfaßt, also nur für welche Behaftungen? Wenn man also ohne Berücksichtigung des Unendlichen $1 : 3 = 0{,}33$ . . . setzt, wieso ist diese Gleichheit nur für das Endliche gültig, wieso aber ist dabei doch der Gedanke unentbehrlich, die Reihe gehe in das Unendliche, d. h. es gebe etwas, was über das Endliche hinausgeht, und Größen, die unter das Endliche hinuntergehen.

Man nenne andere Beispiele, bei denen man zwar im Resultate sich auf das Endliche der Rechnung dem Wortlaute nach beschränkt, aber doch nicht vermeiden kann, vom Unendlichen zu sprechen und zuzugestehen, daß das Unendliche darin steckt, damit eng verbunden ist und bei genauer Erklärung herbeigezogen werden muß! Wieso gehören die Summen der in der vollständigen Reihe 0,33 . . . vorgestellten Größen irgend einer Behaftung nicht der nächsthöheren Behaftung an (darauf beruht die Berechtigung in einer und derselben Reihe, die einen endlichen Wert haben soll, sich verschiedene Behaftungen vorzustellen)? Weshalb wurden oben fettgedruckte Vorzeichen **+** zwischen die verschiedenen Behaftungen gesetzt („Gemischte Summen!")? Wieso ist der Fortschritt von Glied zu Glied der Reihe (1) in jeder Behaftung derselbe (Faktor 1 : 10)? [Darum sind die Teilreihen mit endlichen Gliedern, mit solchen der Ordnung δ^1, der Ordnung δ^2 usw. in die einzige Reihe zusammenfaßbar.] Wieso fallen bei der bekannten Summierungsmethode der geometrischen Reihe (Multiplikation und Abziehen) alle Glieder in allen Behaftungen bis auf ein einziges fort? Wieso darf man sich dies einzige, je nach dem Zwecke der Aufgabe und der Genauigkeit bez. Heran-

ziehung der Behaftungen, im Endlichen (n = endlich; endlicher Fehler!), in der Behaftung δ, δ^2 usw. vorstellen? Wieso gibt es keinen bestimmten Anfang z. B. der Reihe der Glieder von δ der Ordnung δ^1, auch kein bestimmtes Ende, wohl aber ein Endglied bestimmter Ordnung der Behaftung?

Schluß. Die unendliche geometrische Reihe ist kein genauer Ausdruck für einen unendlichen Bruch, falls man „die Genauigkeit" über das Endliche hinaus faßt. Beschränkt man sich andererseits auf das Endliche, so gibt es hierfür nur abgebrochene, wenn auch bei beliebigem endlichen Gliede abgebrochene, solche Reihen. Soll die Gleichheit $1:3 = 0{,}33\ldots$ genau sein, so hat man bei beiden Seiten an niedere Behaftungen zu denken, also auch das Endliche $1:3$ nur als einen für das Endliche (!) genauen Teil der Einheit aufzufassen.

20. Die Stellung der irrationalen Zahlen.

Einleitung. Bei der bloßen Betrachtung der Einheit, der ganzen oder gebrochenen Zahlen braucht man nicht an das Unendliche zu denken; freilich kann man sowohl den Begriff der Einheit wie den jener Zahlen auf untersinnliche Vorstellungen anwenden, z. B. den Wert des Verhältnisses zweier unendlichkleiner Strecken $\delta^1:\delta^2$ dadurch ausdrücken. Aber schon der Versuch, manche Brüche im Dezimalsysteme auszudrücken, also in Reihen nach Potenzen von 10, führt notwendig auf das Unendlichkleine (siehe Aufsatz 19). Solche Reihen aber kann man als jenen endlichen Bruchwert nebst einem Summanden niederer Weitenbehaftung betrachten (Restglied). Die Grundrechnungsarten führen aber auch auf Zahlen, die einen Platz in der Zahlenmannigfaltigkeit einnehmen, sich zwischen ganze und gebrochene Zahlen an zahllosen Stellen einfügen und nicht so einfach ausdrückbar sind, vielmehr zur Darstellung als nichtperiodische Dezimalbrüche oder Reihen geführt haben. In der Geometrie führt der Pythagoreische Lehrsatz zu entsprechender Streckenvorstellung. Wie soll man die Stellung der irrationalen Zahlen genau aussprechen?

Zunächst führt die Umkehrung der Potenzierung zu solchen, den sogenannten Wurzeln, und wir wollen uns hier hauptsächlich auf diese beschränken. $\sqrt{5}$ z. B. soll bedeuten diejenige Zahl, die mit sich selbst multipliziert 5 ergibt. Wieso kann sie weder eine ganze noch eine gebrochene Zahl sein (man multipliziere irgend einen angedeuteten Bruch $n:m$ mit sich selbst. Läßt sich das Resultat kürzen?)? Wieso auch nicht ein periodischer Dezimalbruch? Wie kommt man dazu, die gewöhnliche Methode der Wurzelausziehung nach der Form $(a+b)^n$ versuchsweise anzuwenden? Man denke zuerst an solche Radizierung, die eine ganze Zahl oder einen Bruch als Resultat ergeben. Weshalb kann die Anwendung dieser Methode

bei irrationalen Zahlen wie $\sqrt{5}$ nicht zu einem unendlichen periodischen Dezimalbruche führen? [Man multipliziere den Wert eines solchen mit sich selbst!] Man stelle sich vor, $\sqrt{5}$ sei bis zu vielen hundert Stellen ausgerechnet, stellt dann ein solches Rechnungsresultat genau den Wert $\sqrt{5}$ dar, an den wir bei Bildung dieser Wurzel denken? Welcher Weitenbehaftung gehört stets der Fehler an, den wir machen beim Abbrechen der Reihe an einer Stelle mit endlicher Anzahl (Nummer des Gliedes)? Brechen wir an irgend einer endlichen Stelle ab, z. B. bei dem hundertsten Gliede, es habe dies etwa die Ziffer 3, hieße also $3:10^{100}$, so würde dieser zu kleine Wert zu groß werden, wenn man dafür schreibe $4:10^{100}$. Kann man ungefähr sagen, um wieviel dann der Wert der vollen Zahl zu groß würde? Kann man das genau sagen? Zwischen welchen Grenzen (zu großem und zu kleinem Werte) liegt also der wirkliche Wert jener irrationalen Zahl? Nenne andere Beispiele von solchen Begrenzungswerten für irrationale Zahlen! Suche $\sqrt{5}$ bis auf 5 Stellen nach dem Komma (2,236067)! Nimm nur 4 Stellen nach dem Komma und multipliziere diesen Wert mit sich selbst, in welcher Stelle nach dem Komma weicht er von dem richtigen Werte ab? (der vierten). Erhöhe die sechste Stelle des Wertes von $\sqrt{5}$ nach dem Komma um 1 und multipliziere mit sich selbst, es ergibt sich 5,00 . . ., in welcher Stelle folgt statt 0 eine andere Ziffer? (in der zehnten). Erhöhe nicht und multipliziere mit sich selbst; es ergibt sich 4,999 . . .; in welcher Stelle folgt eine Ziffer unter 9? (in der sechsten). Berechne $\sqrt{5{,}000\,000\,000\,624}$! In welcher Stelle weicht das rationale Resultat von der betreffenden Ziffer des Resultates von $\sqrt{5}$ ab.

Wenn man statt aus 5 die Quadratwurzel aus einer Zahl ziehen wollte, die erst in einer unendlichen Stelle von 5 abweichen würde 5,000 . . ., in einer Stelle mit einer Nummer welcher Behaftung würde das Resultat von $\sqrt{5}$ abweichen? Verstehen wir unter 5 eine ganze Zahl in der Zahlenreihe, welche bei Heranziehung des Unendlichkleinen (erster Ordnung) um δ von 5 abweichen würde, oder anders gesagt: wenn man die 5 nur als ganze bestimmte Zahl für das Endliche auffassen würde, für Heranziehung der Behaftung δ aber als $5 \pm \delta$, so würde auch $\sqrt{5}$ in unendlichsten Stellen nach dem Komma Ziffern zeigen. Werden aber die Stellenziffern von unendlicher Stellenzahl nicht vorhanden sein, wenn man bei 5 gar nicht an das Unendlichkleine denkt? [Man ist genötigt, durch die Eigentümlichkeit der Irrationalzahl beim Resultate das Unendliche heranzuziehen: denn keine im Endlichen betrachtete Zahl gibt, mit sich selbst multipliziert, genau 5; der Prozeß des Wurzelausziehens nach der Form $(a+b)^n$ nimmt niemals im Endlichen ein Ende; positiv gesagt: Er geht über das Endliche hinaus!] Also muß man auch bei einer 5, aus der man die Wurzel ziehen will, das

Unendliche heranziehen und sagen: der Begriff der Irrationalzahl ist unmöglich ohne niedere Weitenbehaftungen. Wie kann man das, was hier über δ^1 gesagt ist, auch auf das Unendlichkleine beliebiger Ordnung ausdehnen?

Wieso liegen zwischen irgend welchen, auch um noch so wenig Endliches unterschiedenen endlichen Werten von Brüchen stets noch Irrationalzahlen? Wieso muß man, um diese zu begreifen, stets überall beliebige Ordnungen von niederer Weitenbehaftung in die Vorstellung hineinziehen? Die sichere und für jede Behaftung, z. B. das Endliche, aussprechbare Eigenschaft der Irrationalzahlen ist also, daß sie als kleiner oder größer ausgesprochen werden können als irgend eine endliche Bruchzahl, als liegend zwischen irgend zwei um Endliches, wenn auch sehr Kleines verschiedenen Zahlengrößen. Ihre Unterscheidung von unendlichen periodischen Dezimalreihen liegt darin, daß sie nicht wie diese für irgend welche Weitenbehaftung als um ein einzelnes Glied niederer Behaftung unterschieden ausgesprochen werden können (falls sie als etwas anderes als diese geometrischen Reihen erkannt werden).

Schluß. Es ist kein Wunder, wenn einige sehr bedeutende Mathematiker auch neuester Zeit die Existenz von irrationalen Zahlen überhaupt abstreiten und nur die natürliche Zahlenreihe als existierend annehmen wollten, alles übrige aber nur als formale Verbindung von solchen ansahen. Wieso führt eine Betrachtung über die Bedeutung des Gleichseins zur Möglichkeit anderer Ansicht? Wenn einige vorschlugen, die Irrationalzahlen als „Schnitte“ zwischen den anderen Zahlen zu betrachten, so kommt diesem Vorschlag die Bedeutung einer Veranschaulichung, nicht einer eigentlichen Erklärung zu.

Schlußbemerkung des Verfassers.

In den vorigen zwanzig Beispielen ist nicht eine erschöpfende Übersicht über die Art und Weise gegeben, wie man die interessanten Schwierigkeiten des Unendlichen auch dem Schulunterrichte dienlich machen kann. Der Verfasser ging nur von der durch langen Unterricht befestigten Überzeugung aus, daß weder in der Arithmetik noch in der Geometrie auch nur irgend ein allgemeiner gründlicher Schritt gemacht werden kann, ohne über das Sinnliche hinauszudeuten. Die Erklärung der einfachsten Grundbegriffe, des Punktes, der Geraden, der Grundrechnungsarten, der Zahl in einigermaßen gründlicher Auffassung erfordert gebieterisch das Eingehen auf das Unendliche. Der strebende junge Geist des Schülers läßt sich nur mit Gewalt vom Nachdenken hierüber zurückstoßen. Er verliert um so mehr an Interesse, als der Lehrer verschmäht, über die anziehenden Schwierig-

keiten zu sprechen und in dem Schüler die falsche Einbildung einer in den Elementen über allen Streit erhabenen Wissenschaft Mathematik erzeugen will. Die Mathematik ist gerade darum und dadurch eine lebendige, nicht starre Lehre, sie stößt auch den mäßig Begabten gerade dann nicht ab, wenn sie dargestellt wird unter häufigem liebevollen Eingehen auf Möglichkeit verschiedener Auffassung. Selbstverständlich bleibt der logisch unverrückbare Bestand dabei unangetastet. Nicht in den Worten, nicht in der Form der anfänglichen Definitionen liegt dieser Bestand. Man wird wohl kaum jemals sich einbilden dürfen, Erklärungen auch für die allereinfachsten Grundbegriffe endgültig und für die Ewigkeit unveränderlich gut gegeben zu haben. Es haben neuerdings manche hervorragende Mathematiker sogar verschmäht, im Anfange überhaupt bindende Erklärungen für die Grundbegriffe zu geben, sie gehen sogar so weit, die Definitionen erst mit Hilfe der Axiome allmählich beim Aufbau geben zu wollen, so daß man im Anfange gar nicht recht weiß, was die Grundbegriffe eigentlich sein wollen, über die man die Grundsätze ausspricht. Für den Unterricht ist das sehr mißlich. Aber man braucht auch nicht pedantisch und gegen das tiefere Wesen der Wissenschaft und unserer menschlichen beschränkten Einsicht im Anfange dreist zu behaupten, man müsse bei einmal ausgesprochenen Anfangsdefinitionen unverrückt stehen bleiben, und es sei z. B. das, was der Lehrer im Anfange hat lernen lassen über die Definition etwa der Ebene, gar nicht wieder anzugreifen. Wir dürfen als Lehrer nicht von allen Definitionen im Anfang absehen. Dieselben müssen deutlieh sein; aber man kann es nicht vermeiden, daß dieselben eine gewisse Allgemeinheit enthalten, die erst später zu weiterer Ausdeutung kommt. Wenn man z. B. im Anfange sagt, der Punkt dürfe auch als räumlich ausgedehnt vorgestellt werden, freilich, wenn er eine Begrenzung der endlichen Strecke abgeben soll, nicht als endlich ausgedehnt, sondern als untersinnlichvorstellbar, unendlichklein, wenn man ihn das Grenzenloskleine niederer Behaftung nennt, so ist hierbei noch ein gewisser Spielraum gelassen. Man darf alsdann einem endlichen Punkte, z. B. dem Berührungspunkte einer Geraden und einer Kurve (Tangente), bei Heranziehung unendlichkleiner Vorstellung Begrenzung zuschreiben, ihn z. B. als eine unendlichkurze Strecke fassen, welche Kreis und Tangente miteinander gemeinsam haben. Der Schüler lernt leicht einsehen, daß er dann für das Endliche keinen Fehler macht, aber für das Unendlichkleine eine klare Vorstellung gewinnt. Aber auch dabei bleibt wieder ein Spielraum für weitere Ausdeutung. Beim Maximum und Minimum z. B. darf er diese kleine Berührungsstrecke wieder zerlegen in ein gekrümmtes Stück der Kurve und ein gerades Stück der Tangente, zwei Stücke, die an ihrer am meisten entfernten Stelle nur einen Abstand von

der Ordnung des Unendlichkleinen zweiten Grades haben; er versteht dann ohne Widerspruch gegen seine anfängliche Punktdefinition, daß für das Unendlichkleine erster Ordnung dieser Abstand fortfällt, für das Endliche gar die Begrenzung der Berührungsstrecke, und man damit ihre Auffassung als ein Berührungspunkt erhält.

Vielleicht darf ich noch hinzufügen, daß sich namentlich für die oberste Stufe sehr interessante Betrachtungen über den Limesbegriff und seinen Wert für das Endliche anknüpfen lassen, daß die Behandlung der unendlichen Reihe auch für andere Funktionen als die hier beispielsweise angeführten möglich ist nach Weitenbehaftungen, also mit der Richtigkeit der gewöhnlichen Grenzmethode für das Endliche, aber mit der Möglichkeit einer weitergehenden Ausdeutung für andere Behaftungen. Das oben Angedeutete über die Definitionen und die Grundsätze bietet zugleich ein Material für allgemein logische Betrachtungen; und da man heute sehr zur Wiedereinführung der propädeutischen Philosophie in die Schule drängt, zugleich auch zur gelegentlichen philosophischen Behandlung der Wissenschaften schon auf früheren Klassenstufen, so scheint mir die Lehre von den Weitenbehaftungen Stoff zu geben für die Überbrückung der scheinbaren Kluft zwischen der exakten Mathematik und der allgemeinen Logik. Ich weiß wohl, daß eine gewisse Richtung heutiger Hochschulmathematiker der Philosophie sehr abhold ist und gar, wie es neulich ein solcher tat, der „Logik“ die Berechtigung zur Entscheidung in mathematischen Grundfragen absprechen möchte, weiß aber auch, daß zum Glück für die Schule die Lehrer großenteils die allgemeine Gültigkeit logischer Gesetze erkennen und anerkennen.

---

8. Über die Einrichtung der Schulzeugnisse und die Zensierung des Fleißes.

Von Realschuldirektor Dr. Milthaler (Allenstein).

Im zweiten Jahrgang der „Monatsschrift für höhere Schulen, herausgegeben von Köpke und Matthias“ S. 458ff. hat Herr Kollege Paetzolt eine Abhandlung über „die Zensierung des häuslichen Fleißes“ veröffentlicht Weil die Lehrer, so führt er dort etwa aus, nur in den seltensten Fällen Gelegenheit hätten, den häuslichen Fleiß der Schüler selbst zu beobachten oder etwas Sicheres darüber zu erfahren, so würde auch bei sorgfältiger Berücksichtigung aller hierbei in betracht kommender Umstände: der Befähigung, des Kraftaufwandes, der Selbständigkeit des Schülers, das Urteil über den Fleiß durch die Leistungen beeinflußt, wobei dann ein fähiger

Schüler in der Regel zu günstig, ein gering begabter zu hart beurteilt würde. In manchen Fällen, wo der Fleiß eines Schülers objektiv nicht genügend sei, habe der Unfleiß nicht in dem Willen und den Neigungen des Schülers seinen Grund, sondern in äußeren Umständen: Kränklichkeit, Mangel an einem geeigneten Arbeitsraume, Störung durch Geschwister, Pensionsgenossen oder Dienstboten, Vergnügungssucht der Eltern, usw., d. h. in Umständen, die sich der eingehenden Kenntnis des Lehrers entzögen; auch in diesen Fällen sei das objektiv zutreffende Urteil „mangelhaft" hart und ungerecht.

Da sonach die Schule in vielen Fällen außerstande sei, über den häuslichen Fleiß ein zutreffendes und gerechtes Urteil abzugeben, so solle sie auf die regelmäßige Zensierung des Fleißes in den Zeugnissen verzichten.

Dem Gewicht dieser Gründe, die übrigens schon von Matthias in seiner „Praktischen Pädagogik" 1. Aufl. S. 168 u. 169 erörtert werden, wird man sich kaum entziehen können. Dazu kommt noch, daß infolge der verbesserten Unterrichtsmethode „ein nicht unerheblicher Teil dessen, was früher der schriftlichen Hausarbeit zufiel, jetzt in der Unterrichtsstunde erledigt wird" (vgl. preußische Lehrpläne 1901 S. 73 Allgemeine Bemerkungen, 5c) so daß der häusliche Fleiß jetzt wohl nicht mehr dieselbe überragende Wichtigkeit für die Fortschritte der Schüler hat, wie früher. In Ausnahmefällen, wo ein Schüler besonders großen Unfleiß zeigt, dadurch, daß er in verschiedenen Unterrichtsfächern schriftliche Hausarbeiten nicht zur richtigen Zeit oder in sehr nachlässiger Weise oder überhaupt nicht anfertigt, wo also der Unfleiß sicher nachzuweisen ist, kann dies ja immer noch in dem Zeugnisabteil „Besondere Bemerkungen" zum Ausdruck gebracht werden, wie dieser Abteil ja auch jetzt schon oft zur Mitteilung eines Tadels wegen besonders großer Unordentlichkeit und Unpünktlichkeit benutzt wird.

Ich möchte nun diese Frage noch von einer andern Seite her beleuchten. Die oben angeführten Erwägungen gegen die Zensierung des Fleißes beruhen im Grunde auf der Forderung, daß die amtlich festgelegten Urteile der Schulzeugnisse zutreffend und wahr sein müssen. Neben dieser Forderung der Wahrheit sind aber noch andere Forderungen an die Zeugnisse zu stellen: sie müssen auch vollständig sein.

Die beiden Seiten der Persönlichkeit, der Seele, sind „Wille und Geist", oder da der Wille nur durch Gefühle in Bewegung gesetzt wird, „Gefühle und Erkenntnisse" oder auch, wenn man die den Willen erregenden gefühlbetonten Gedankenkreise Gesinnungen nennt, „Gesinnungen und Kenntnisse". Um nun ein klares Bild von einer Persönlichkeit zu gewinnen, müssen wir diese beiden Seiten noch in Unterabteilungen zerlegen; wir müssen fragen: 1. was will der Schüler? 2. wie will er? 3. welche Kenntnisse besitzt er? 4. wie erwirbt er seine Kenntnisse? Auf die erste Frage, ob der Schüler

ein auf das Sittlichgute gerichtetes Streben besitzt, antwortet der Zeugnisabteil „Betragen“. Die Art und Weise des Wollens, ob es stark oder schwach, schnell oder langsam, beharrlich oder schwankend ist, beschreiben wir in den Zeugnissen an zwei Stellen, einmal in dem Abteil „Aufmerksamkeit“, da wir der Hauptsache nach die willkürliche Aufmerksamkeit zensieren und im Abteil „Fleiß“, da Fleiß zum Teil häusliche Aufmerksamkeit ist. Über die Kenntnisse endlich, die der Schüler besitzt, wird unter „Leistungen“ ausführlich und eingehend berichtet. Dagegen fehlt in den Zeugnissen vollständig eine Angabe über die Art, wie der Schüler seine Kenntnisse erwirbt, wie er den ihm in der Schule dargebotenen Lehrstoff auffaßt und verarbeitet, d. h. über das, was wir „Befähigung“, „Fähigkeiten“, „Anlagen“, Auffassungsgabe“, „Begabung“ nennen. Und doch wollen gerade darüber die Eltern etwas erfahren, um den richtigen Bildungsweg für ihr Kind zu wählen, will darüber der Gönner etwas hören, der den Schüler durch ein Stipendium zu unterstützen, der Chef, der den abgegangenen Schüler in sein Geschäft aufzunehmen beabsichtigt.

Bei der jetzigen Form der Zeugnisse kann man hierüber nur auf Umwegen etwas herauslesen, z. B. wenn die Leistungen in den Hauptfächern „mangelhaft“, der Fleiß „sehr gut“ zensiert, oder umgekehrt, wenn die Leistungen in den meisten Fächern „gut“ und „genügend“, der Fleiß dagegen als „zu verstärken“ bezeichnet werden. Dem Sachverständigen ist klar, daß es sich im ersten Falle um einen wenig begabten, aber gewissenhaften und strebsamen Schüler, im zweiten Falle um einen befähigten handelt, der in der Lehrstunde aufmerkt, zu Hause aber kaum das Allernotwendigste arbeitet. Dem Laien, den Eltern aber erscheinen derartige Zeugnisse seltsam ob des scheinbaren Widerspruchs zwischen den Zensuren von Fleiß und Leistungen, weil sie ohne Prüfung den Satz als richtig annehmen, daß Leistungen und Fleiß immer in gleichem Verhältnis zueinander stehen müßten. Dazu kommt, daß die Zensuren selten in dieser ausgeprägten Form, deren Schärfe vielleicht durch erklärende Zusätze gemildert werden könnte, im ersten Falle etwa „sehr gut, doch ohne Erfolg“, im zweiten Falle „zu verstärken; X. könnte bei seiner Begabung mehr leisten“, ausgestellt werden, vielmehr wird, da ja bei der Beurteilung des Fleißes aus den vorher angeführten Gründen selten volle Übereinstimmung herrscht, ein „schwächlicher Kompromiß“ geschlossen und in beiden Fällen geschrieben „im ganzen bewiesen“, wobei dann der fleißige zu schlecht, der fähige zu gut wegkommt.

Endlich möchte ich noch auf eine andere Eigentümlichkeit der in der jetzigen Form ausgestellten Zeugnisse hinweisen: nicht selten findet man unter „Aufmerksamkeit“ die Zensuren „leicht auffassend“, „schwer oder langsam eindringend“ „leicht verwirrt“. Diese Zensuren kennzeichnen nun

gar nicht die Aufmerksamkeit, sondern vielmehr die Art des Schülers, den dargebotenen Lehrstoff aufzufassen; es tritt also hier das Streben hervor, zur klareren Ausgestaltung des Zeugnisses den denkenden, „intellektuellen" Teil der Schülerpersönlichkeit neben dem wollenden „voluntaristischen" genauer zu beschreiben, selbst auf den Vorwurf hin, dabei nicht ganz logisch zu verfahren. Wäre es nun nicht zweckmäßig, um den angeführten Unzuträglichkeiten zu entgehen, den Abteil „Fleiß" aus den Zeugnissen zu entfernen und dafür einen neuen Abteil „Auffassungsgabe" einzusetzen?

Unter Auffassungsgabe ist zu verstehen die Art, wie der Schüler den ihm im Unterricht dargebotenen Lehrstoff auffaßt, verarbeitet und zu seinem geistigen Eigentum macht: ob er schnell oder langsam eindringt, ob er tief und nach allen Seiten vordringt oder an der Oberfläche bleibt und nur einseitig auffaßt, ob er klar, deutlich und scharf oder unsicher und unklar auffaßt und leicht verwirrt ist, ob er leicht ermüdet oder fähig ist, längere Gedankenreihen in ihrem Zusammenhang klar aufzufassen, ob er das einmal Erfaßte sicher behält oder leicht vergißt, ob er das Aufgefaßte und Durchdachte schnell und fließend, oder nur langsam und mit Besinnen wiedergeben kann, ob er das Gelernte leicht und sicher anzuwenden versteht oder ob er das richtig Aufgefaßte nur schwer mit andern ähnlichen Stoffen in Verbindung zu bringen vermag und ähnliches mehr.

Hier möchte ich, um Mißverständnissen vorzubeugen, eine Einschränkung machen. Wenn vorhin die Forderung der Vollständigkeit für die Urteile der Schulzeugnisse aufgestellt wurde, so ist damit nicht gemeint, daß diese Urteile das gesamte geistige Leben des Schülers vollständig beschreiben, daß sie vollständige Individualitätsbilder, allgemeine Charakteristiken sein sollen. Solche Charakteristiken sollen meiner Ansicht nach mündlich in den zwischen den Zeugnisterminen besonders abzuhaltenden allgemeinen Konferenzen über die Fortschritte der Klassen und in den Zeugniskonferenzen unter Beteiligung aller Lehrer gegeben werden. Wenn dieser oder jener Klassenleiter sich selbst ein Buch für solche Charakteristiken anlegt, dann wird es wohl um ihn und um die ihm anvertraute Klasse stehen; durch Verfügungen der vorgesetzten Behörden aber die allgemeine Führung von Charakterbüchern anzuordnen, möchte ich nicht für zweckmäßig halten; denn abgesehen von der nicht unbedeutenden Arbeit, die damit auf den Klassenleiter gehäuft würde, ginge dabei das Beste und Wirksamste, die Freude der freiwilligen Tätigkeit verloren. Die Zeugnisse sollen vielmehr kurz und knapp, in wenigen Worten, die für jeden Zeugnisabteil den Raum einer oder höchstens zweier Zeilen nicht überschreiten, über einige, ganz bestimmte Punkte Auskunft geben. Vollständigkeit wird nur insofern erstrebt, als diese Punkte so ausgewählt werden müssen, daß sie das geistige Leben des

Schülers, so weit es sich in der Schule offenbart und beim Unterricht erkennbar wird, von den wichtigsten Seiten beleuchten.

Es soll also unter „Betragen“ nur das Verhalten des Schülers zu der geschriebenen und ungeschriebenen Schulordnung, sein Gehorsam gegenüber den Anordnungen der Schule, seine Erfüllung der Schulpflichten, seine Stellung zur Wahrhaftigkeit, sein Auftreten den Lehrern und Kameraden gegenüber angegeben werden, nicht auch sein Verhalten außerhalb der Schule und im Elternhause; dieses darf „nur dann im Zeugnisse Berücksichtigung finden, wenn es Gegenstand der Strafe in der Schule gewesen ist.“ (Matthias, Praktische Pädagogik. 1. Aufl. S. 166.)

Ebenso wird in dem Abteil „Aufmerksamkeit“, wie oben ausgeführt wird, nur die für das Schulleben wichtigste Art des Wollens, die willkürliche Aufmerksamkeit gekennzeichnet, nicht aber die allgemeine Art des Wollens des Schülers überhaupt, z. B. bei der Erfüllung freiwillig übernommener Pflichten, bei der Durchführung selbstgestellter oder erhaltener Aufgaben und Pläne, der Entschlußfassung bei unerwarteten Ereignissen, usw.

Auch in dem neu vorgeschlagenen Abteil „Auffassungsgabe“ soll, wie in dem gewählten Worte zum Ausdruck zu bringen versucht ist, nur das Verhalten des Schülers gegenüber dem ihm in der Unterrichtsstunde dargebotenen Lehrstoff beschrieben, nicht seine geistige Haltung bei der Privatlektüre, beim Spiel, bei häuslichen, praktischen Beschäftigungen, bei der Unterhaltung mit Kameraden, seine sonstigen Neigungen und Interessen, d. h. nicht seine sämtlichen Fähigkeiten, seine gesamte Veranlagung dargestellt werden.

Endlich ist hier noch eines Punktes Erwähnung zu tun. In einzelnen Teilen Deutschlands findet sich auf den Schulzeugnissen ein Abteil „Ordnungsliebe“ oder in etwas engerer Fassung „Haltung der Bücher und Hefte“. Diese Bezeichnungen sind zu allgemein, um durch wenige Worte erschöpfend behandelt zu werden. Viel zweckmäßiger und deshalb wertvoller ist der durch preußische Ministerialverfügung vom 26. März 1902 U II 658 angeordnete Zeugnisabteil „Handschrift“. Aus einem kurzen, die Eigenart der Handschrift treffend schildernden Beiwort können wir oft viel mehr über die Persönlichkeit des Schülers erfahren, als aus einer der allgemeinen Gradbezeichnungen, gut, genügend, mangelhaft für „Ordnungsliebe“. Und wie groß ist die Fülle der Beiwörter zur Beschreibung der Handschrift: „Sauber, gefällig, sorgfältig, fließend, gleichmäßig, deutlich, gut leserlich, markig, eckig, spitzig, schnörkelhaft, geziert, ungelenk, unsauber, flüchtig, nachlässig, ungleichmäßig, schwer leserlich“ ferner Verbindungen dieser Beiwörter und kurze Sätze wie: „zu kleine Buchstaben, zu dünne Grundstriche, die Verbindung der einzelnen Buchstaben eines Wortes fehlt häufig, die einzelnen Buchstaben stehen nicht in gleicher Höhe“, und ähnliches mehr.

Um die Forderungen, denen meiner Ansicht nach die amtlichen Urteile der Zeugnisse Genüge tun müssen, in einer gewissen Vollständigkeit aufzuzählen, möchte ich zu den schon erwähnten: Wahrheit, Vollständigkeit, Bestimmtheit noch eine Forderung stellen, die mit der letztgenannten enge zusammenhängt und auf die im Vorhergehenden schon hingedeutet ist, ich meine die Forderung der Individualisierung, d. h. die Urteile des Zeugnisses sollen die Eigenart des Schülers möglichst genau beschreiben. Mit Ausnahme der Gradbezeichnungen. „gut" und „sehr gut" für Betragen müßte der Gebrauch der für die Leistungen vorgeschriebenen Grade: gut, genügend, mangelhaft, ungenügend für Betragen, Aufmerksamkeit, Fleiß bezw. Auffassungsgabe und Handschrift ebenso wie die Zusammenfassung mehrerer der genannten Zeugnisabteile durch ein einziges Urteil ausdrücklich untersagt werden. Auch sollte man sich nicht davor scheuen, die Urteile in Aufmerksamkeit und Fleiß, bezw. Auffassungsgabe für einzelne Lehrfächer gesondert anzugeben. Es wird häufig vorkommen, daß Aufmerksamkeit und Auffassungsgabe und dadurch auch der Fleiß bei demselben Schüler für die sprachlich-historischen Fächer besser ist als für die mathematisch-naturwissenschaftlichen und umgekehrt; durch die Trennung gewinnt das Bild der Schülerpersönlichkeit außerordentlich an Klarheit. Um den Unterschied der Zeugnisse in der alten Form unter Benutzung der gewöhnlichen Gradbezeichnungen und mit Zusammenfassung mehrerer Abteile durch ein einziges Urteil von Zeugnissen in der neuen Form mit individualisierenden Urteilen zu zeigen, will ich die Zeugnisse dreier Schüler A, B und C, deren Leistungen dem Durchschnitt der Klasse nahe liegen, in den beiden Formen nebeneinander stellen; dieser Zusammenstellung brauche ich nichts weiter hinzuzufügen, da sich jedem Lehrer aus der Praxis Beispiele für die betreffenden Schülerpersönlichkeiten in Fülle aufdrängen werden.

Schüler A.

Neue Form.		Alte Form.	
Betragen:	sehr gut.	Betragen:	sehr gut.
Aufmerksamkeit:	angespannt.	Aufmerksamkeit:	} genügend.
Auffassungsgabe:	nicht leicht eindringend, aber das einmal Erfaßte sicher behaltend.	Fleiß:	}
Handschrift:	sauber und sorgfältig.	Handschrift:	gut.

Schüler B.

Betragen:	gut.	Betragen:	gut.
Aufmerksamkeit:	leicht ablenkbar.	Aufmerksamkeit:	} nicht regelmäßig bewiesen.
Auffassungsgabe:	schnell auffassend, aber oberflächlich bleibend.	Fleiß:	}
Handschrift:	sauber und leicht leserlich, doch zuweilen flüchtig.	Handschrift:	gut.

Schüler C.

Betragen:	gut.	Betragen:	gut.
Aufmerksamkeit:	teilnehmeud; für Mathematik stets rege.	Aufmerksamkeit:	
Auffassungsgabe:	schnell und scharf auffassend, besonders den mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrstoff.	Fleiß:	genügeud.
Handschrift:	leserlich, doch ungelenk.	Handschrift:	

Wenn gegen den neuen Vorschlag der Einwand erhoben werden sollte, daß durch ihn die gewöhnlichen Vierteljahrzeugnisse immer noch zu ausführlich gestaltet wären, so könnte man vielleicht, um bei der Schilderung der Schülerpersönlichkeit dem Lehrer noch mehr Freiheit zu gewähren, die beiden Zeugnisabteile „Aufmerksamkeit“ und „Auffassungsgabe“ in einen einzigen „Verhalten beim Unterricht“ zusammenziehen, in dem bald die Aufmerksamkeit, bald die Auffassungsgabe mehr zu berücksichtigen und nur in besonderen Fällen beide ausführlich zu beschreiben wären; auch würde diese Zusammenziehung die Möglichkeit gewähren, die Zensur „aufmerksam“ anzuwenden, die bei der jetzigen Form der Zeugnisse ausgeschlossen ist. Zum Schluß möchte ich noch einen in derselben Richtung der Vereinfachung der Zeugnisformulare sich bewegenden Vorschlag machen, nämlich den, die Abteile „Versäumnisse“ und „Verspätungen“ fortzulassen und sie nur dann unter „Besondere Bemerkungen“ anzuführen, wenn sie ein gewisses, über das Gewöhnliche hinausgehendes Maß überschritten haben.

---

9. Lehrer und Schüler bei Ausflug und Spiel.

Von Oberlehrer Paul Menge (Pforta).

Wenn die Rede auf körperliche Erziehung kommt, wird uns Deutschen immer die englische Weise der Jugendbildung als Muster hingestellt, unsere Verhältnisse dagegen werden in dieser Hinsicht recht schwarz gemalt. Ist aber wirklich dieses Grau in Grau berechtigt? Können wir ohne wesentliche Änderung unserer Art nicht ebensoviel leisten wie die englische Erziehung, wenn alle Möglichkeiten, die auch der augenblickliche Schulbetrieb darbietet, vom Erzieher berücksichtigt und in die Wirklichkeit umgesetzt werden? Nötig ist nur, daß nicht bloß der Turnlehrer seine vorgeschriebenen Turn- und Spielstunden gibt, sondern daß auch die anderen Lehrer bereit sind, neben ihren wissenschaftlichen Stunden Gelegenheit zu

suchen, mit ihren Jungen zu verkehren, um sich körperlich ein wenig mit ihnen auszutummeln. Von älteren Kollegen sind solche freiwilligen, meist recht anstrengenden Überstunden ja nicht zu verlangen, aber die jüngeren Herren in jedem Lehrkörper können sie recht gut übernehmen zu ihrem wie der Knaben Nutzen.

Schon das einfache Zuschauen beim Spiele der Jungen gewährt manchen Einblick in die Individualität derselben, den man im Klassenunterrichte, besonders in den sprachlichen Fächern, nicht haben kann. Wie mancher Schüler, den man in den wissenschaftlichen Stunden immer gedrückt, mit gelangweiltem Gesichte sieht, dem man jede Silbe ordentlich auspressen muß, läßt auf dem Spielplatze eine ganz andere Natur erkennen. Er macht alles munter mit, führt das große Wort, ist vielleicht sogar Spielhäuptling. Die neuen Eindrücke, die man von dem Schüler erhält, sind grundverschieden von den früheren; sie erregen Interesse für den Jungen und werden seine allgemeine Beurteilung stark beeinflussen. Oft gelingt es dann wohl auch dem Lehrer, einen Punkt zu finden, wo er „an den Schüler heran kann", von dem aus er auf seine ganze Persönlichkeit einzuwirken vermag. Denn merkt ein Knabe, hierin verstehst du dich mit deinem Lehrer, so wird er leicht auch auf anderen Gebieten für ihn, seine Ratschläge und Forderungen zugänglicher sein.

Wie und wo kann nun diese Fühlung zwischen Lehrern und Schülern gut und ohne Schwierigkeiten gewonnen werden? Ich betone: nicht vom Turnlehrer spreche ich hier, bei dem setzt man derartige Bemühungen voraus, sondern von den jüngeren wissenschaftlichen Lehrern, besonders den Klassenlehrern unter ihnen.

Was ich hier biete, ist nicht nur von mir in Pforta ausgeführt worden, das meiste habe ich schon früher an einer offenen Schule erprobt: also nicht etwa auf geschlossene Anstalten sind derartige Versuche beschränkt, wenn sich auch dort die besten Voraussetzungen dafür finden.

Die Hauptsache freilich bei allen diesen Übungen ist: vergiß, daß du Lehrer bist, und laß es auch die Jungen vergessen! Sei ihnen ein gleichgestimmter Kamerad, nur am Anfange und Ende laß den Vorgesetzten durchfühlen! Und wenn dich einmal ein leiser, ja selbst ein derberer Schlag, Puff oder Wurf trifft, faß ihn nicht falsch auf!

Wir wollen die verschiedenen Arten der Ausflüge, Spiele und anderer körperlichen Übungen besprechen, die jeder gesunde Lehrer in der Mitte seiner Jungen pflegen kann.

Spazierengehen! Ein Schauder erfaßt das Herz manches Knaben, wenn er damit die Erinnerung an ach so viele „verpfuschte" Sonntagnachmittage verbindet, an denen nach meist recht ausgedehntem Mittagsschlafe die Eltern

ihre Kinder zum Spazierengehen mitnahmen. Auf der Straße und den meistbegangenen Waldwegen „schob man dahin" mitten in einer wahren „Völkerwanderung". Überfüllt waren im Sommer die Wirtsgärten und im Winter die überhitzten Gasthauszimmer, wo man nach langem Warten eine Tasse dünnen Kaffees trank. Jedes Herumlaufen war wegen des Menschengedränges unmöglich oder von den besorgten Eltern verboten. Von solch einem Spazierengehen soll hier natürlich nicht geredet werden. Das muß ja ein echter deutscher Knabe hassen. Nein, auch in einem gewöhnlichen Spaziergange muß Zug sein, müssen die Jungen, die so viele Stunden in der Klasse ruhig gesessen, die in enger Stube sich über die häuslichen Arbeiten gebeugt haben, sich fröhlich austoben, ihre Brust kräftig weiten können.

Nach Schluß des Unterrichts, besonders an Sonnabenden, tritt man noch einmal in seine Klasse, falls man nicht als Klassenlehrer selbst die letzte Stunde dort hat, etwa mit den Worten: „Jungens, noch einen Augenblick hiergeblieben! Um $1/_2 2$ Uhr bin ich an der und der Brücke, Ecke oder Straße. Ich gehe nach Roda, Willroda oder sonstwohin. Wer mit will, stellt sich ein. Steckt euch ein tüchtiges Butterbrot in die Tasche und 20 Pfennige, hört, nicht mehr! Wem das nicht paßt, der bleibe lieber zu Hause! Döhner bringt sein Signalhorn mit! Nun geht, eßt tüchtig und sagt den Eltern, um 7 Uhr wären wir pünktlich wieder da." — Erst am Schlusse des Vormittagsunterrichtes verkünde man ihnen diese Freudenbotschaft; vorher würde sie die Jungen nur zerstreuen und vom Unterrichte ablenken. — Vielleicht fehlen die ersten Male einige Schüler, doch bald wird der Lehrer bei richtig geführten Ausflügen die ganze Klasse außer einem oder zwei Muttersöhnchen um sich versammelt finden. Im Alumnate wird er sie von Anfang an vollzählig sehen; dort haben diese Führungen ja für die sonst auf den Anstaltsbezirk angewiesenen Knaben einen bedeutend höheren Wert, sind auch durch die auf ihnen herrschende, scheinbar völlige Ungebundenheit viel verlockender. Nur ja kein „Schneckentempo" einschlagen! Zwei weg- und geländekundige Schüler führen die Spitze, der Lehrer wird in der Regel den Zug schließen und so seine Schar gut zusammenhalten. An besonders geeigneten, breiten und ebenen oder langsam fallenden Stellen wird ein Wettlauf eingelegt. Hui! wie fliegen die Beine. Jeder setzt, gerade da es keine eigentliche Turnstunde ist, seinen Stolz darein, erster zu werden. Den Sieger belohnt ein Stück Schokolade, das auch der Primaner nicht aus der Hand seines Lehrers verschmäht. So sind wir in einer Talschlucht angekommen; von der Böschung zur Linken hat man eine gute Übersicht auf die ziemlich steil ansteigende gegenüberliegende Bergwand, die zum größten Teile von Buchen bestanden ist. Rechts und links schließen Nadelbäume den Laubwald ein: die eignen sich zu Grenzen eines Spielraumes.

— Eine zum Spiele besonders geeignete Stelle im Mordtale bei Pforta sieht so aus; in waldreichen Gegenden wird es ein leichtes sein, ähnliche, ebenfalls passende Punkte zu finden, so z. B. bei Halle in der Heide an der Wolfsschlucht und am Eingange des Lindenbusches, in Erfurt im alten Steiger. — Das ist ein Platz zum Versteckspiel, früher „Buren und Engländer“, dann „Russen und Japaner“ genannt, oder, was die Jungen jederzeit am meisten lieben, „Trapper und Indianer“, nie aber „Räuber und Gendarm“. Denn Gendarm will keiner sein! Nun muß man seine Jungen kennen. Die zwei geeignetsten werden vom Lehrer zu Anführern ernannt, und diese wählen nun selbständig ihre Gefolgsleute aus. Da lasse man den Führern völlig freie Wahl und bestimme nicht, ja höre nun auf, Lehrer zu sein und stelle sich mit in Reih und Glied! Doch denke ja nicht, daß du nun auch gleich zuerst gewählt wirst! Bei diesem Spiele sind kleine, behende Leute immer im Vorteile; das wissen die Jungen auch abzuschätzen. Also, falls du selbst groß bist, erwarte nicht vor der 6. bis 8. Stelle genannt zu werden, und mache dann kein sauertöpfisches Gesicht! Die Trapperpartei bindet sich Taschentücher um den Arm, während die Indianer gleich nach der Wahl in verschiedenen Richtungen verschwinden, nachdem noch alles Verlierbare in den Mützen auf den Boden gelegt ist. Diesen Haufen bewacht ein Junge, dem man das Signalhorn oder eine Trillerpfeife gibt, damit er im Notfalle Hilfe herbeirufen kann. — Man schärfe den Knaben schon in der Klasse ein, daß sie möglichst wenig außer den Butterbroten mitbringen! Sie brauchen keine Uhr, denn der Lehrer wird dafür sorgen, daß sie rechtzeitig ihren Kaffee erhalten und pünktlich daheim eintreffen. Auch Schlüssel werden an solchen Tagen besser zu Hause gelassen. Nur Taschenmesser sind erlaubt, ja sogar erwünscht, wie wir nachher sehen werden. — Fünf Minuten nach dem Abrücken der Indianer brechen die Trapper mit einem kurzen, kräftigen Rufe auf. Nun gibt es zwei verschiedene Spielarten: entweder versuchen beide Parteien Gefangene zu machen, die sich zum Mützenplatze zu begeben haben, und diejenige Partei ist Sieger, die nach einer bestimmten Frist — $^1/_4$ bis $^1/_2$ Stunde — deren Ablauf vom Lehrer oder nach der Uhr des Lehrers vom Mützenwächter durch Signal bekanntgegeben wird, die meisten Gefangenen hat; oder zweitens, die Trapper suchen in dieser Zeit die versteckten Indianer zu finden und abzuschlagen, während die Indianer nur darauf sehen, sich möglichst gut zu verbergen und nach Entdeckung dem Schlage des Verfolgers zu entfliehen. Nachdem die Parteien noch einmal gewechselt haben, also die Trapper des ersten Spiels sich nun als Indianer haben suchen lassen, hat sich meist ein solcher Hunger und besonders Durst bei den Jungen eingestellt, daß das Gasthaus das heiß ersehnte Ziel ist. Der Lehrer-Kamerad wird wieder Anführer. Kurz nach

dem Signal Sammeln! werden die Jungen abgezählt, damit nicht etwa ein Verlaufener zurückbleibt, und nach Kaffee-, Milch- und Limonadetrinkern aufgestellt. Ein Schnelläufer wird mit den Zahlen für die verschiedenen Getränke an den Wirt vorausgeschickt. Kommt der Hauptzug in das Gasthaus, ist dann meist schon alles fertig oder wenigstens in Vorbereitung. Die Jungen setzen sich nach Anweisung des Lehrers an die von diesem bestimmten Kaffee-, Milch- und Limonadetische. So ist schnell und in einer für den Kellner übersichtlichen Weise für die Verteilung der Getränke gesorgt. Es schadet nichts, wenn hierdurch auch einmal ein milchtrinkender Kastor von seinem kaffeeschlürfenden Pollux getrennt wird. Mit dem, was die Jungen so erhalten, müssen sie aber auch zufrieden sein. Weiter gibt es nichts außer den noch mitgebrachten Butterbroten. Und der Lehrer begnüge sich auch damit! So können die Knaben hierbei auch zu Einfachheit und Mäßigkeit erzogen werden. Alkohol habe ich auf derartigen Ausflügen nie gestattet und habe auch bei Primanern nie eine Spur von Unwillen, Ärger, ja nur Verständnislosigkeit bemerkt. Die Preise hat man natürlich schon vorher mit den Wirten vereinbart, die sich stets gern auf eine geringere Bezahlung, besonders bei Kaffee und Limonade, einlassen, wenn sie wissen, daß sie alsdann öfters von ganzen Klassen an verkehrsärmeren Nachmittagen aufgesucht werden. Der Lehrer wird sich vor dem Aufbruche noch überzeugen müssen, ob alles richtig bezahlt worden ist. Dann kann es nach kurzem Aufenthalte wieder in den Wald gehen. Bei Alumnatsschülern wird selbstverständlich eine kleine Änderung eintreten, denn für sie müssen auch die Brote im Gasthause bestellt werden; außerdem leistet hier lieber der Lehrer die Gesamtbezahlung, damit der Kellner nicht allein auf das Trinkgeld des Lehrers angewiesen ist; denn die Alumnen halten ihr Geld hierbei gar zu haushälterisch zusammen. Bei Gesamtzahlung kann vom Lehrer ein reichlicheres Trinkgeld gespendet werden. Die Summe wird auf die Köpfe verteilt. In Pforta haben unsere Jungen für eine derartige Beköstigung, Kaffee, Milch oder Limonade und ein Butterbrot, 25 bis 30 Pfennige von ihrem Tutor „loszuholen“.

Wissen wir aber eine Quelle oder einen guten öffentlichen Brunnen in der Nähe oder am Ausgange eines Dorfes, so wenden wir hier eine noch billigere und bei den Jungen mindestens ebenso beliebte Art der Verpflegung an. Zwei Jungen werden in das Dorf vorausgeschickt, der eine bringt ein oder zwei große Brote, der andere zwei bis drei Wecken Butter oder auch eine Riesenschlackwurst mit. Sind die übrigen an den Brunnen gelangt, haben sich schon unsere „Verpflegungsräte“ dort eingestellt, die mit dem Lehrer alles in möglichst gleiche Stücke je nach der Schülerzahl teilen. Jeder Knabe holt sich beim Lehrer und seinen Helfern Brot, Butter oder Wurst, schmiert

sich seine Schnitte mit dem Taschenmesser und erfrischt sich wie der berühmte, von Diogenes bestaunte Knabe am munter sprudelnden Wasser. Die Gesamtkosten belaufen sich so für den Jungen auf 15 Pfennige; und wie schmeckt ihnen die einfache Kost, gewürzt mit fröhlicher Wechselrede!

Der Rückweg wird, wenn möglich, so eingerichtet, daß ein Überfall ausgeführt werden kann. Während die Hauptabteilung unter Marschliedern im gewöhnlichen Schritt und Tritt vorwärtszieht, werden besonders geschickte und mit der Gegend vertraute Jungen vorausgesandt, um einen Hinterhalt zu legen, besonders an Stellen, wo recht viel Laub den Boden bedeckt, damit so bei der unausbleiblichen Rauferei die Kämpfer nicht zu hart fallen. Es ist erstaunlich, wie trefflich die Jungen oft jede Geländefalte, jeden Baum und Fels ausnutzen. Der Hauptzug hat wohl Aufklärer vorausgeschickt. Trotzdem gelingt meist der Überfall. Es gibt wohl auch einmal eine Beule dabei, etwas Nasenbluten, auch einen Riß im Höschen. Aber schadet das etwas? „Wer Männer ziehen will, muß Knaben wagen", sagt ja wohl Arndt. Aber so gefährlich wird es höchst selten. Viele Unfall- und Haftversicherungen wollten freilich uns Lehrer das Schlimmste selbst von kleinen Zufällen befürchten lassen, und brachten es durch Aufbauschen und Marktschreierei dahin, daß an einzelnen Anstalten kein Lehrer solch eine Führung unternehmen wollte. Es könnte dabei doch auch einmal ein Armbruch vorkommen! und dann die unschönen Auseinandersetzungen mit den Eltern, besonders den mit Faustischem Entsetzen gefürchteten Müttern! Nun, auch ein schwererer Unfall mag ja mal vorkommen, aber doch längst nicht so häufig wie beim Spiel auf der belebten Straße. Und die Bemerkungen der Mütter? Die Mutter möchte ich sehen, die dem Lehrer ernstlich Vorwürfe wegen einer geringfügigen Verletzung, wegen eines Risses oder eines Triangels in der Hose macht, nachdem ihr gesagt worden ist, daß dann ferner auf die Anwesenheit ihres Herrn Sohnes bei derartigen Ausflügen gern verzichtet würde: kein Schüler sei gezwungen, an ihnen teilzunehmen. Gegen ernstere Unglücksfälle und ihre Folgen aber schütze man sich durch Zahlung von drei Mark jährlich an eine Haftversicherung, wie die Thuringia in Erfurt! so ist man bis 60000 Mk. versichert gegen jedes Unglück, in das man nicht mutwillig oder leichtsinnig seine Jungen gebracht hat. Richtig ist ja, daß es Sache der Behörde wäre, den Lehrer vor den Folgen derartiger Zufälle zu schützen, denen er in Erfüllung seines Berufes freilich im weiteren, jedoch von der Behörde selbst empfohlenen Sinne nie ganz wird entgehen können. Da aber wie in Preußen, so in den meisten deutschen Staaten diese Einsicht noch nicht an maßgebender Stelle herrscht, so lasse man doch die Jungen nicht dafür büßen und schmälere sich doch auch nicht selbst diese Lichtseite des Lehrerberufes!

Anstrengen wird ja solch ein Ausflug jeden, auch den widerstandsfähigsten Lehrer. Aber köstlich sind auch die geernteten Früchte. Gerade an solchen Nachmittagen werden die Fäden herüber und hinüber gesponnen, durch die die innere Fühlung hergestellt oder verstärkt wird. So wird der Lehrer das Vertrauen seiner Schüler gewinnen, wird er seine Jungen kennen lernen und mancherlei Wichtiges für ihre weitere Behandlung in der Klasse erfahren. Den möchte ich sehen, der nicht fast mit Neid es erschaut, wenn der Lehrer auf dem Rückwege von solchen Nachmittagen mitten unter seinen Jungen hinzieht, an jedem Arme zwei Buben, und leuchtende, strahlende Augen und von Freude, Jugendlust und Kampfesmute gerötete Wangen ringsum.

Wenn es freilich keine Abwechselung bei diesen Führungen gäbe, würden nach und nach auch diese sonnabendlichen Schülerwanderungen ebenso langweilig wie das sonntägliche Spazierengehen mit den Eltern. Wie kann man diese Ausflüge umgestalten und verändern? Ich möchte hier nur einige Wanderungen auf Pförtner Gelände erwähnen; an vielen andern Punkten unseres vielgestaltigen Vaterlandes wird sich ähnliche oder gleiche Gelegenheit zu Abwechselungen finden.

Da führen wir stets einmal im heißen Sommer einen „Unterweltsbesuch“ in den $^3/_4$ Stunden von der Anstalt gelegenen Naumburger Höhlen aus. Was für ein Vergnügen macht es den Jungen, mit einigen Stearinkerzen oder auch mit Fackeln in diesen kühlen Grotten herumzukriechen, während draußen die Sonne glühend herniederbrennt. Jedes Winkelchen wird durchstöbert, keine Ecke bleibt ununtersucht, und sollte es auch nur auf allen Vieren vorwärts gehen. Eine Riesenfreude macht es jedesmal den Tertianern, dort unten Theseus, Ariadne und den Minotaurus pantomimisch vorzuführen. Man wird staunen, wie oft die Jungen das Richtige bei derartigen Versuchen treffen, und wie begabt sie gerade in ihrer Unbefangenheit für solche Darstellungen sind. Gern erinnere ich mich einer Aufführung aus Schillers Tell. Kurz nachdem wir in Weimar in einer Schülervorstellung dies Werk gesehen hatten, kamen wir bei einem Ausfluge nach der Fränkenauer Hohle, an deren Rändern allerlei Gebüsch wuchert. Da ließ sich einer der Untertertianer vernehmen: „Durch diese hohle Gasse muß er kommen“. Und sogleich baten fünf, sechs Stimmen, ob sie nicht diese Szene aufführen dürften. Gern gab ich die Erlaubnis, und siehe, es gelang. Bei Tertianern habe ich niemals gefunden, daß sie bei solchen Gelegenheiten den Dichter, zu dem sie kritiklose, ehrfürchtige Liebe haben, verballhornisieren. Manches wirkt wohl steif, doch alles ernst, natürlich und würdig. Mit Primanern freilich möchte ich solche Versuche nicht machen. Unter ihren Händen würde alles nur ein lächerliches, unvollkommenes Satyrspiel. Bei den Tertianern werden aber durch derartige Versuche, wie auch durch unterwegs

bei Ruhepausen gestellte leichte Charaden Urteils- und Einbildungskraft gebildet und gestärkt.

Ein anderes Mal werden die Jungen aufgefordert, ihre Steinhämmer mitzubringen, und nun wird 1 bis $1^1/_2$ Stunden in ferner liegenden Steinbrüchen geklopft und nach Versteinerungen, Kristallen oder dergleichen gesucht. Die Jungen entwickeln einen wahren Feuereifer, auch die Trägeren erfaßt die Sammellust, die aber gottlob keinem Lebewesen etwas schadet. Jeden wertvolleren Fund begrüßen sie mit Jubel und bringen ihn strahlend zum Lehrer, den sie freilich auch mit Fragen überschütten. Doch dieser soll sich ja nicht schämen, einzugestehen: ja Jungens, was das ist, weiß ich selber nicht, fragt übermorgen den Herrn Naturwissenschaftler. Und daß ihr Lateinlehrer nicht überall beschlagen sein kann, sehen auch Tertianer ein, ohne die frühere Achtung zu verlieren. Das Beste natürlich ist es, wenn sich der Mineraloge auf Bitten des Klassenlehrers anschließt, oder, wie bei uns, die Schüler fast regelmäßig selbst führt.

Wieder an einem Sonnabend lautet die Losung: Ohne Mützen, mit festen Stiefeln! Und dann geht es die Abhänge hinauf, in die Schluchten hinab. Ei, wie die Jungen klettern! Bergauf mag der Lehrer trotzdem meist der erste sein, doch abwärts überholen ihn die Buben. Dann wird von einigen eine Bergwand besetzt, die von einer Übermacht gestürmt wird. Schon sind wir fast oben, da werden wir mit einem solchen Regen von Laub und Zweigen empfangen, daß einem das Sehen vergeht. Man greift neben die rettende Wurzel und „rutsch, segelt man hinunter". Erst nach wiederholten Versuchen wird der Abhang genommen. Aber das hat manchen Tropfen Schweiß gekostet. Darum nach schneller Säuberung $^1/_4$ Stündchen gemütlicher Rast auf schönem Aussichtspunkte oder schattigem Moospolster! Oder wie wär's im Walde drunten, im Buchendome, wo gewaltige Stämme geschlagen sind? Alle Jungen setzen sich auf die gefällten Riesen, aber nur die dürfen nachher aufstehen und die duftenden Erdbeeren ringsum pflücken, die einen guten Witz erzählt oder ein schönes Rätsel aufgegeben haben. Gelingt einem keins von beiden, so muß er zusehen, wie die andern sich an des Waldes schmackhaften Früchten laben. Und veranlaßt ihn kein Zureden, die ihm eigene Schüchternheit und Zurückhaltung abzulegen, die Erdbeeren bringen ihn oft dahin. So ist eine Zeit Rast, die auch noch durch die eine oder andere Charade gekürzt wird. Dann locken nicht weit vom Ruheplatze jüngere Bäume zum Klettern. Auf, zum Baumhaschen! Anzufeuern braucht der Lehrer in den meisten Fällen die Jungen wohl nicht, nur mahnen muß er sie, daß sie sich nicht allzuschwanken Ästen anvertrauen oder allzukühn von einem Stamme nach dem andern springen, was sie besonders gern bei Nadelholze tun.

Wir haben im Cäsar die Nervierschlacht gelesen. Ließe sich die nicht nachmachen? Und mit dem Kampfesmute dieses germanischen Mischvolkes und alterprobter römischer Legionare greifen wir einander an, beide Parteien aus Unterholze hervorbrechend. Schon geht es den Römern herzlich schlecht, da hilft auch hier ein rettender Labienus, den Cäsar diesmal vor Beginn der Schlacht auf Schleichwegen mit vier Mann in den Rücken der Feinde geschickt hat. Mit Hurra! geht er vor und — mit einigen Veränderungen —

Haut sie, daß die Lappen fliegen,
Daß sie all die Kränke kriegen
In das klappernde Gebein,
Daß sie, ohne zu verschnaufen
„Weiter, immer weiter" laufen;
Und wir ziehen hinterdrein.

Manchmal freilich kommt es ganz anders, als unser Herr Cäsar es sich in stolzem Siegesmute ausgedacht hat. Doch errare humanum est haben ja die Jungen eben erst in der Grammatikstunde gelernt.

Daß bei unserer an Schlachtfeldern und Burgen so reichen Gegend Führungen nach diesen Orten häufig unternommen werden, daß besonders das Hassenhausen-Auerstädter Schlachtfeld von uns mit unseren Jungen immer und immer wieder mit großem Interesse besucht wird, braucht kaum erwähnt zu werden. Solche Wanderungen haben freilich nur einen Zweck im Anschluß an die Durchnahme dieser unglückseligen, verlorenen Schlacht, oder wenn der Lehrer selbst bei irgend einer Gelegenheit den Verlauf der Schlacht eingehender mit genauer Skizze an der Wandtafel besprochen hat. Dort auf der Walstatt werden die Tatsachen noch einmal erwähnt; so mitten im Gelände, westlich von Hassenhausen, wird es dem Lehrer ein leichtes sein, vor den Augen der Jungen den Kampf geradezu noch einmal entbrennen zu lassen.

Manchmal, besonders im Vorherbste und Winter, wird ein Auslauf von nur einer Stunde gemacht. Den steilen Knabenberg geht es gerade hinauf, die Wege und Kehren werden verachtet; die sind gut für alte Leute, aber nichts für junges, frisches Blut. Von oben, dem sogenannten Halloplatze, sehen wir den Schulgarten zu unsern Füßen. Nur sechs Minuten hat der Anstieg gedauert; da müssen wir doch den Kameraden unten auf den Turn- und Tennisplätzen melden, wie schnell wir die Höhe geschafft haben. Ein sechsfaches, selbstbewußtes Hallo! gibt Kunde von unserer Leistung. Ohne Weg geht es weiter durch den Wald. In 15 Minuten muß die Arbeitstunde beginnen, und wir sind noch reichlich zwei Kilometer von der Anstalt entfernt. Rechts führt vom Hochberge eine laubgefüllte Hohle hinab

ins Tal. Laufschritt! Und im ununterbrochenen Laufe geht es auf dem leichtfallenden, weichen Laubboden hinunter. Fünf Minuten vor Ende der Freizeit sind wir daheim. Die Schrittart wird bei Wiederholungen schneller genommen, der Laufschritt stets weiter ausgedehnt, bis die Jungen zum anstrengendsten und beliebtesten Ausfluge, der Schnitzeljagd, eingelaufen sind.

Auch diese kann jeder Lehrer führen, nur müssen Herz und Lunge gesund sein. Am besten hält sich die Zahl der Teilnehmer zwischen 20 bis 30 Jungen, mehr schadet nichts, bei einer kleineren Schar bietet die Jagd weniger Reiz und das Fuchsfinden größere Schwierigkeiten. Das Geratenste ist, für Schnitzeljagden den herbstlichen Laubfall abzuwarten, damit die weiter sinkenden Blätter die unschönen Papierschnitzel bedecken. So wird die Spur bald unter dem frisch fallenden Laube verschwinden, auch wird so eine Wiederholung auf demselben Gelände ermöglicht. Ferner schadet man im ausgehenden Herbste, Ende Oktober bis Anfang Dezember, dem Wachstume des Gebüsches am wenigsten. Im Frühjahr und Sommer würden zuviel frische, grünende Triebe verletzt oder abgerissen werden. Gesorgt werden muß nur rechtzeitig für einen ausreichenden Vorrat von Schnitzeln — drei halbe Rucksäcke voll. Will man die Jagd wiederholen, läßt man einmal nur aus Zeitungspapier die halbfingernagelgroßen Schnitzel reißen oder mit dem Rundstecher ausstoßen, ein andermal aus Heft- und Kladdenpapier, ein drittes Mal nimmt man auch die blauen Heftumschläge dazu usw.; so kann man selbst bei geringem Laubfalle immer wieder dieselbe Gegend aufsuchen. Für solche Jagden wird ein recht windstiller Tag abgewartet; schwächlichere und zu Erkältungen neigende Knaben wird man von Anfang an von ihr auschließen.

Nun möchte ich, natürlich als durchaus nicht verbindliches Muster, die letzte in Pforta im November 1905 gelaufene Schnitzeljagd kurz in ihren entscheidenden Punkten schildern. Am Sonnabend, dem 25. November, ließ ich nach Schulschluß im Kreuzgange ausrufen: „Heute um 1 Uhr stehen die Mitglieder des Schülerturnvereins „Freiweg“ ohne Mütze u. dergl. vor dem Anstaltseingange, um eine Schnitzeljagd zu laufen. Um 5 Uhr sind wir zurück. Das gestrichene „Nachmittagsneckchen“ wird von den andern mit auf die Stube genommen. Die drei Füchse, Ernst, Wilhelm und Hans-Martin, sollen um $^1/_2$1 mit schnitzelgefüllten Rucksäcken bei M. sein.“ Sofort nach dem „Mittagscoenaculum“ erscheinen die Füchse, es wird mit ihnen besprochen, wo etwa die Jagd enden soll, und ihnen noch einmal eingeschärft, daß sie, kurz bevor ihr Schnitzelvorrat zu Ende geht, einen deutlichen Kreis auswerfen müssen, in den die geleerten Rucksäcke gelegt werden. „75 bis 100 m von diesem Kreise, $r = 2-3$ m, auf keinen Fall weiter davon ent-

fernt, habt ihr euch zu verstecken und euch auch die Zeit zu merken, wann ihr eure Schlupfwinkel aufgesucht habt.“ Denn 30 Minuten nach diesem Zeitpunkte müssen die Läufer, die den Füchsen 30 Minuten Vorsprung lassen, diese gefunden haben, sonst haben die Füchse gesiegt. Das Schnitzelauswerfen sollte an den Saalhäusern, etwa 20 Minuten von der Anstalt, beginnen. Es waren die drei „gerissensten“ Jungen diesmal ausgesucht worden, und alle waren neugierig, welche Irrfahrten sie uns machen lassen würden. — Sie haben ihre Aufgabe prächtig gelöst. Schon an den Saalhäusern trennte sich die Spur, die eine führte die Berge hinan, die andere im Tale weiter. Dieser folgte nur einer der vorher gewählten Jäger mit seinen zwei „Hunden“ und den übrigen fünf bis acht Gefolgsleuten; wußten wir doch, diese Talspur konnte sich wegen der sie begrenzenden Saale und Weinberge nicht allzusehr verzweigen, sicherlich war sie auch von einer kleineren Schar leicht zu verfolgen und zu halten. Der größere Trupp kletterte unter Führung des Oberjägers und der beiden andern Jäger die steile Höhe hinauf. Oben wurde sofort zum Laufschritt übergegangen, der mit kurzen Unterbrechungen, soweit ihn nicht Steigungen unmöglich machten, $^3/_4$ Stunde beibehalten wurde. Die Spur führte mit wiederholten Trennungen weiter. An solchen Teilungen sandte der Oberjäger seine Jäger nach den verschiedenen Richtungen aus, diese bei weiteren Zersplitterungen ihre Hunde. Immer wieder tönte von hier und dort der Ruf: aus! Schien die Spur weiterzuführen, riefen die Entsandten: hierher! und sammelten so die Verlaufenen auf der für richtig gehaltenen Spur. War diese dann doch falsch, wie uns auch ein mit einer Stecknadel in der Baumrinde befestigter Zettel mit der höhnischen Inschrift: Etsch, ihr Lämmer! lehrte, so galt es noch einmal zurück zur letzten Teilung zu laufen und die verschiedenen Spuren nochmals zu untersuchen und zu verfolgen. Die Füchse hatten uns ordentlich etwas zugemutet: bald waren wir auf der Hochebene bis hinten im Schenkenholze, dann ging's durch eine Kiesgrube, einen Steinbruch hinab nach Kösen, eine Steile hinauf zur Wilhelmsburg, hinab in die Schlucht, durch die 1806 die Franzosen auf Hassenhausen rückten, in eine Kiefernwaldung, wo sich ein tolles Durcheinander von Spuren fand. Hier stieß auch die der Talspur folgende Abteilung wieder zu uns. Nun lenkten uns die Schnitzel in das angrenzende äbtische Holz; dort entdeckten wir in dichtem Gebüsche den Kreis mit den Rucksäcken. Darauf hieß es, die Füchse finden. Der Oberjäger verteilte an seine Jäger die verschiedenen Waldteile und ernannte für jede Abteilung zwei „Sterngucker“, die die Bäume absuchen sollten. Lange blieb die Mühe ohne Erfolg. Der eine „Fuchs“ hatte sich hoch oben auf einer Eiche so geschickt auf einem braunlaubigen Aste versteckt, daß er kaum zu erkennen war. Der zweite hatte ein Fuchsloch benutzt, in das er sich richtig

hineingepaddelt hatte; ein anderer hatte noch einen Stoß Reisig darüber geworfen, hatte aber dabei unversehens auf den Zweigen einige Schnitzel liegen lassen, die nun den Angeber spielten. Den dritten aber konnten wir trotz fast halbstündigen Suchens nicht finden. Er war so vortrefflich von den beiden andern im augenblicklich trockenen Bette eines Waldbachs mit Laub zugedeckt worden, daß auch keine Spur ihn verriet und wir ihn durch Rufen auffordern mußten, sich zu stellen. So waren diesmal die Jäger unterlegen; sonst war es ihnen bisher immer gelungen, die Füchse allesamt zu finden und zwar innerhalb der Zeit, die jenen als Vorsprung gegeben worden war. Nach dieser großen Jagd, die von Pforta aus $1^3/_4$ Stunden gedauert hatte, gab es zur Belohnung und Stärkung eine Tasse Kaffee mit Butterbrot, die uns im nahen Himmelreiche bei wärmendem Sonnenscheine herrlich mundete.

Bei solchen Schnitzeljagden leisten die Jungen spielend so andauernden Laufschritt, wie man auf Befehl von ihnen nie erreichen würde. Alle, auch der Lehrer, sind nach einer solchen Anstrengung freilich triefnaß. Deshalb muß dafür gesorgt werden, daß sofort nach Beendigung der eigentlichen Jagd alle in steter Bewegung bleiben. Nach kürzeren Jagden wird deshalb sofort mit Tritt gefaßt! wenn möglich mit Liedern nach Hause marschiert. So wird die Feuchtigkeit ohne größeren Wärmeverlust aufgesaugt, und trocken und angenehm abgekühlt kommen die Jungen zurück.

Gleich hier noch ein Wort über das Singen. Wenn der Turn- oder Singlehrer nicht für eine größere Zahl von Weisen und vollständigen Texten sorgt, so muß auch dies der Klassenlehrer in die Hand nehmen. Jeden Donnerstag Nachmittag halte ich „Liederrazzia“ ab. Dazu gebe ich drei bis vier Strophen neu auf und ein oder zwei Lieder zur Wiederholung. Den Wortlaut finden die Jungen teils im Turnliederbuche, teils diktiere ich ihn. Natürlich wird an solchen Tagen für das Lateinische weniger aufgegeben. Wir erreichen auch so unser Ziel ohne Übereilung. Besonders beliebt sind bei den Jungen Lieder mit Kehrreim oder „Nur immer langsam voran“ mit selbstgedichteten Einlagen, in denen sie sich gegenseitig „anöden“.

Ähnlich wie die Schnitzeljagd ist die Signal- oder Hornjagd. Der Lehrer mit einem Horn- oder Pistonbläser trennt sich am besten in der Nähe von Unterholz von der übrigen Schar, damit so seine Bewegungen nicht verfolgt werden können. — Auch mit dieser Jagd warte man den Herbst ab! — Nach wenigen Minuten läßt er von seinem Begleiter ein Signal blasen und entfernt sich dann mit ihm eiligst geradeaus oder im Winkel- oder Gegenzuge von seinem augenblicklichen Standpunkte. Abermals nach Verlauf einiger Zeit läßt er das Signal wiederholen. Die Klasse hat nun nach dem Schalle die beiden zu suchen. Oft kann dies Spiel bis

zu einer Stunde ausgedehnt werden, ehe die beiden gefunden sind. Wer den Lehrer abschlägt, erhält einen Apfel.

Noch viel mehr Scharfsinn von den Läufern verlangt die Schneespurjagd; sie ist natürlich nur nach frischem Schneefalle, auch bloß dort ausführbar, wo man auf wirklich jungfräulichen Schnee rechnen kann, wo nicht Spuren anderer Leute die von unsern drei bis vier „Mohikanern“ getretenen durchqueren. Denn so schon ist es nicht leicht, immer der richtigen Fährte zu folgen. Wozu hätten denn die Jungen den Raub der Rinder des Geryones und des Cacus Überlistung oder K. Mays aufregende Erzählungen gelesen? Bald stoßen wir auf lauter rückwärtslaufende Spuren, bald zeigen sie seitwärtsgestellte Füße, bald wird eine Elefantenfährte daraus, wo weder Absatz noch Sohle zu unterscheiden sind. Und haben die Pfadfinder endlich die Indianer erschaut, wird ihnen schnell Verstärkung zugeschickt; dann entwickelt sich eine regelrechte Schneeballschlacht zwischen Weiß- und Rothäuten, wobei es nur auf möglichst viel, nicht auf heftige Treffer ankommt. So kämpfen auch die Schwächeren gern mit, besonders wenn das „Waschen“ verboten ist. Ein anderes Mal wird ein Riesenschneemann gebaut, oder es werden von allen Schanzen aufgeworfen, die dann von einer Abteilung gegen eine etwas überlegene verteidigt werden.

Im Sommer tritt als Abwechselung zu den sonstigen Ausflügen das Rudern, freilich meist nicht sportmäßig; denn zum Ankaufe von leichten Rennbooten ist ja leider nur in sehr wenigen Anstalten das nötige Geld vorhanden. Gewöhnliche Kielboote, ja Fischerkähne tun's auch. Ich denke noch mit Freude an eine große Ausfahrt mit mehreren in den Ferien zurückgebliebenen Alumnatsschülern von Halle saalaufwärts bis Beuchlitz, und ebenso von Pforta bis halbwegs Camburg; nur fröhlich stimmte es uns, als wir in Saaleck unter den Spottreden der Brückengäste wegen des niedrigen Wasserstandes aus den Booten mußten, um barfuß diese über die seichten Stellen zu ziehen.

Und nun gar die herrlichen Tagesausflüge im Sommer, aber auch im Winter. Denn viel großartiger noch als im heißen Sommer ist doch so ein tüchtiger Marsch durch Schnee und Rauhreif, unter eiszapfengezierten Bäumen.

Noch alle Teilnehmer denken mit freudigem Stolze zurück an eine Inselsbergpartie, die Erfurter Gymnasiasten im Dezember 1901 unter meiner Führung unternahmen. Die winterlichen Wunder der erhabenen Gebirgswelt gingen manchem Primaner erst hier auf, als wir bei — 7° unter heiterem Himmel die majestätische Kuppe jauchzend erstiegen und staunend auf einsamer Höhe weilten und ringsum bei dem klaren Frostwetter eine großartige Fernsicht genossen. Der Abstieg zeigte, was deutsche Gymnasiasten, diese auf dem Erziehungstage in Weimar auch im vorigen Jahre wieder so bedauerten, schwächlichen Weichlinge, jenen Jammerworten zum Trotze

leisten können. In einem Laufe ging es über den meterhohen, festen Schnee, der federnd jedes Stauchen aufhob, bis zum Thorstein, dann hinunter in den Lauchagrund, auf vier hineingeworfenen Steinblöcken über den Bach, ohne Weg den jenseitigen steilen Abhang hinauf, an der Spitze mit frisch anfeuernden Worten unser Jüngster, Hans Anton v. G. Endlich kamen wir in den „ungeheuern Grund", dann weiter durch hohen Nadelwald nach Reinhardtsbrunn, wo eine Tasse Fleischbrühe oder Kaffee uns angenehm durchwärmte und fünfzig tiefe Kniebeugen die etwas steifen Glieder wieder geschmeidig machten. Die ganze Schule beneidete uns, als wir am darauffolgenden Montage von all dem Schönen und Erhabenen erzählten, was wir gesehen und erlebt hatten.

Über die gewöhnlichen Tagesausflüge, die sogenannten Turnfahrten, braucht wohl kein Wort verloren zu werden. Die werden ja hoffentlich noch allgemein ausgeführt; traurig die Schule, die auch diese letzte Gelegenheit aufgäbe, Lehrer und Schüler in der Natur Fühlung gewinnen zu lassen. Über diese oft auf mehrere Tage ausgedehnten Märsche lese man nach in den Programmen der Quedlinburger Realanstalt und bei Stoy, sowie in den Jahrbüchern für Volks- und Jugendspiele.

Wenige Worte auch nur über die eigentlichen Turnfahrten, da diese wohl zumeist vom Turnlehrer geleitet werden. Auf solchen Märschen, wie auch auf Turnvereinsausflügen darf man den Teilnehmern, als geübten und kräftigen Turnern, eine größere Marschleistung zumuten. Wir Pförtner machen jährlich kurz vor den großen Ferien solch eine Turnfahrt von früh 5 bis abends $^1/_2$11 Uhr mit den Jungen, Tertianern bis Primanern, die in einer Anmannsprüfung körperliche Kraft und Ausdauer und turnerische Gewandtheit gezeigt haben; die andern haben Unterricht.

Nüchtern rücken wir in Sektionskolonne aus, die jedesmal wieder beim Durchmarsche durch ein Dorf oder Städtchen gebildet wird; um 6 Uhr sind wir auf dem Himmelreiche, wo es Riesenkannen voll dampfenden Kaffees mit buttergestrichenen Semmeln gibt. Der Weg führt nach halbstündiger Rast über Unterneusulza, Großheringen, Cyriaxruine nach Camburg, wo uns abermals eine Pause von einer halben Stunde und eine Tasse Fleischbrüh mit belegtem Butterbrote stärkt. Weiter geht es über Rodameuschel, Steudnitz, Tautenburg, Hohe Lehden, Dornburg zurück nach Camburg zum Mittagessen — Braten und Gemüse mit einem Glase Bier oder unbeschränktem „Gänsewein", der immer mehr bevorzugt wird — über Abtlöbnitz, Schieben, Kreipitzsch zur Rudelsburg, wo bei Lichtenhainer oder Himbeerlimonade zwei riesige Bratenstullen verzehrt werden. Über Kösen ist in $^5/_4$ Stunden pünktlich die Anstalt erreicht. Nach jahrelanger Überlieferung werden an festgesetzten Stellen bestimmte Lieder gesungen und nach feststehendem Gebrauche allerlei

Spiel getrieben, so in Camburg die Erstürmung der Burg und Sprung mit dem Stocke über ein Geländer durch diejenigen, die an der Fahrt zum ersten Male teilnehmen, vom Tautenburgturme ein Tiefsprung von 4 m aus einem Fenster u. dergl. So werden in richtiger Verteilung von Marsch und Rast mit Leichtigkeit auch bei ungünstiger Witterung über 50 Kilometer zurückgelegt.

Hier müssen auch die Kriegsmärsche erwähnt werden, wo ebenfalls in der Kolonne gegen 20 Kilometer in 9—10 Minutenschritte mit nur einer Unterbrechung an einem Nachmittage zurückgelegt werden. Damit das Singen, das ja doch ganz anders die Beine ausgreifen läßt, bei diesem Schnellmarsche nicht zu sehr anstrengt, wechseln sich die einzelnen Sektionen darin ab. Vortrefflich ist dabei auch eine wenn auch noch so kleine Trommler- und Pfeiferabteilung am Platze.

Für untere Klassen sind diese Märsche ebenso wie die Übungen des alten halleschen Schülerbataillons zu anstrengend; die haben mehr Freude am Kriegsspiele, das an vielen Schulen in neuer Blüte steht.

Nun noch ein Wort über das Radeln. Es ist an manchen Anstalten für die Schüler verpönt, weil die vor 50 Jahren gemachten Schulgesetze das Rad noch nicht kannten. Bekanntermaßen aber klopft der neue Zeitgeist nirgends vergeblicher an als an Schul- oder gar Alumnatsgesetzen. Ist auch das Radeln, unsinnig betrieben, nicht gefahrlos, so ist ein rundes, allgemeines Verbieten doch zopfig. Ist das Radeln aber erlaubt, so kann ein mitradelnder Lehrer diesem ganzen Sport die Richtung weisen. Durch eigenes Beispiel kann er, besonders wenn er sonst nicht im Rufe eines „schlappen Kerls“ steht, ganz anders wirken als steife Schulgesetze oder direktoriale Ermahnungen. Vielen wird er so die Augen öffnen für die Schäden, die übertriebene Schnelligkeit, zu lang andauerndes Radeln und Bergefahren dem noch jugendlichen Körper zufügen können, ja müssen, besonders auch wird er die Jungen lehren, wie und welche Erfrischungen man am besten auf Radelausflügen genießt. Vernünftige, auch auf den ganzen Tag ausgedehnte Radelfahrten mit gesunden Knaben bieten auch dem führenden Lehrer hohen Genuß. Doch das kann nur der beurteilen, dem es selbst eine Lust ist, auf schnellem Stahlrosse dahinzufliegen.

Das Schönste wollen wir am Schlusse noch erwähnen; es sind die zweistündigen Mondscheingänge über die sommerlichen Höhen, besonders aber im Winter über die beschneiten Berge, durch schneebedeckte Wälder. Der Mondlichtzauber ist unsern Jungen sonst verschlossen. Nur wegen einer Besorgung in der Stadt suchen sie die mondbestrahlten Gassen und Straßen auf. Aber Mondenschein in freier Natur, oder gar auf verschneiter Flur kennen sie nicht. Wunderschön ist es mit den Jungen an solchen Abenden zu wandern, besonders in weihnachtlicher Stimmung.

Soviel über Ausflüge in ihren verschiedenen Arten; alle sind leicht ausführbar und für Lehrer wie Schüler dankbar. Daß auf solchen Märschen Heimatkunde und Heimatsinn nicht als Stiefkinder behandelt werden, daß den Jungen die Augen für die Schönheiten der überall so herrlichen Gottesnatur geöffnet werden, daß oft auch im Skizzenbuche ein Bildchen als schönster Ertrag mit heimgebracht wird, braucht wohl in unserer Zeit der Heimatkunst und Natur- und Kunsterziehung nicht besonders betont zu werden.

Während auf diesen Wanderungen der Lehrer stets der unternehmende Führer ist, wird er, außer wenn er gleichzeitig Turnlehrer ist, von vornherein nur Teilnehmer sein bei den Spielen und volkstümlichen Übungen der Knaben. Die Jungen haben an den Spielnachmittagen vom Turnlehrer die Spiele nach den geltenden Regeln gelernt, denen sich jeder Teilnehmer zu fügen hat. Da wird ein hierin unerfahrener Lehrer am besten dem Spiele erst einige Male als Zuschauer beiwohnen, um Entwickelung und Gang desselben zu verfolgen und zu lernen. Hat er alles durchschaut, werden ihn die Schüler gern als Mitspieler in ihre Reihen aufnehmen. Was macht es den Jungen für Freude, ihren Klassenlehrer als ihresgleichen unter sich zu sehen, ihn mit einem kräftigen Schlage beim Barlaufe abzufangen, beim Schlagballe abzuwerfen, seine höchsten Bälle beim Schleuderballe mit der Brust anzunehmen, oder gar beim Tennis ihm einige Spiele abzugewinnen. Man lese nur in H. Krügers trefflichem Schulromane „Gottfried Kämpfer“ nach, wie es in der dort geschilderten Herrenhuter Anstalt für selbstverständlich galt, daß die Lehrer sich am Spiele der Schüler beteiligten, daß selbst die älteren Herren mal „mittaten“. Von andern Alumnaten könnte ähnliches berichtet werden: wie es gerade dem Rektor besondere Freude macht, am Abend auf den Tertianer-Kegelbahnen mitzuspielen; und staunend sehen die Jungen, mit welchem Schwunge die Kugel der geheimrätlichen Hand entfliegt. Daß man sich den Wintervergnügungen wie Eislauf und Schlittenfahren auf der neckischen „Käsehitsche“ nicht entzieht, ist selbstverständlich. Aber auch die Zotte, den Reihenrutsch von vier bis zehn Mann hintereinander den steilen Berg hinunter, verschmähe man nicht, wenn es auch manchen Fall kostet und ein Wechseln von Hose und Schuhen nach solchen nassen Fahrten unbedingt ratsam ist. Im Sommer ist das herrlichste Vergnügen mit den Jungen zu schwimmen; gerade im feuchten Elemente offenbaren die Jungen ganz ungeahnte Eigenschaften. Und nun gar auf dem Balken mit ihnen zu kämpfen! Da muß man freilich ein fester Reiter sein. Immer und immer wieder versuchen es die Schlingel, von hinten und vorn einen hinunterzustoßen, doch mit seinen so viel längeren Beinen wird der Lehrer auch listenreicheren Angriffen leicht trotzen, während die Jungen Wasser schlucken oder den Balken fahren lassen müssen.

Bei dem selteneren, von den Jungen um so mehr geschätzten Vergnügen eines Primanerballes, eines Sängerausfluges usw. ziere nicht, so du noch kein Methusalem bist, mit schwarzem Rocke Stühle, Bänke und Wände, sondern mitten unter Terpsichores Jüngern „schwinge auch wieder einmal fröhlich das Tanzbein“!

Wir sind am Schlusse. Reizt es nicht den einen oder anderen, auch einmal etwas die oberlehrerliche Steifheit abzustreifen und seine Freizeit auch öfters mitten unter seinen Jungen zu verleben? Es gibt so viele halbfreie Tage, und nur fünf oder sechs im Jahre mit den Schülern verbracht, werden ihm selbst eine größere körperliche Beweglichkeit, ihm und den Schülern geistige Früchte und der Anstalt Gedeihen bringen. Und je öfter er die Zeit so verwendet, um so leichter wird es ihm fallen, kameradschaftlich mit den Knaben zu verkehren, um so mehr Genuß hat er, haben die Schüler davon, um so harmonischer wird der Ton in Schule und Spiel.

Vermischtes.

1. Schulreisen.

In der Verfügung des preußischen Unterrichtsministeriums vom 17. Juni 1886 über Schülerausflüge (abgedruckt bei Beier, Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer, S. 210 ff.) wird auch der Ferienreisen gedacht, bei welchen Direktoren oder Lehrer die Führung übernehmen, obwohl es sich hierbei nur um eine private Angelegenheit und um eine außeramtliche Tätigkeit handelt, die der Anweisung und Beaufsichtigung der Behörde nicht unterliegt. Nur dann würde diese zum Eingreifen veranlaßt sein, wenn solche Reisen etwa „ohne die ausreichende Befähigung zu der keineswegs leichten Aufgabe“ unternommen werden und „für das Ansehen des betreffenden Lehrers oder für die disziplinare Haltung der Schule zweifelhafte Folgen haben“ sollten. Nach den eingegangenen Berichten erklärt das Ministerium solche Besorgnis übrigens für nicht begründet, sondern stellt sich in wohl abgewogener Äußerung wohlwollend zur Sache: „Eine Anzahl von Eltern, welche in der Lage und gewillt sind, ihren Söhnen für einen Teil der Ferien die Erfrischung einer Reise zu gewähren, machen von der persönlichen Bereitwilligkeit eines Direktors oder Lehrers zur Führung einer jugendlichen Reisegesellschaft Gebrauch, in dem Vertrauen, hierdurch ihren Söhnen den Genuß einer Reise durch die Verbindung mit Altersgenossen zu steigern und durch den Einfluß des Lehrers Ausschreitungen und Gefahren möglichst abzuwehren. Eine derartige Betätigung von Lehrern und Direktoren, geschickt und glücklich ausgeführt, kann des Dankes der Eltern sicher sein.“

Wer zu lesen versteht, wird aus den angeführten Worten der Verfügung doch Wink und Weisung für etwaige Unternehmungen dieser Art entnehmen und gut tun, sich ein paar Sätze besonders anzumerken. Übrigens fehlt es, wie ja auch aus der Verfügung selbst hervorgeht, bei uns in Preußen an Proben dafür nicht, wenn sie

auch vereinzelt sind. Wir brauchen also nicht erst an die lehrhaften Reisen der Seminar-Übungsschule in Jena zu denken, von denen uns einige z. B. in dem Buche von Bliedner „Karl W. Stoy und das pädagogische Universitätsseminar" (Leipzig 1886) beschrieben worden sind und die an die von Salzmann mit seinen Schnepfenthalern unternommenen Reisen erinnern. Durch unmittelbare Mitteilung weiß ich etwas von den Harzwanderungen, die das Görlitzer Gymnasium veranstaltet hat, ebenso von Reisen der Duisburger Realgymnasiasten; gelegentlich hörte ich von ähnlichen Unternehmungen einer höheren Schule in Charlottenburg und des Falkrealgymnasiums in Berlin unter Th. Bach, an vollständigen Nachrichten darüber gebricht es aber noch trotz der statistischen Bemühungen des Dr. O. W. Beyer (vgl. „Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele" V und VI und „Die deutsche Schule", Berlin 1897). In Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik hat E. Scholz einen längeren Artikel über „Schulreisen" geschrieben und den gegenwärtigen Stand sowie die Literatur des Gegenstandes erschöpfend darzulegen gesucht. Er erwähnt dabei auch die Schülerreisen, die unter Leitung des Kronstadter Gymnasialdirektors Julius Gross in den neunziger Jahren stattgefunden haben. Dort ist das zu einer stehenden Einrichtung geworden. So berichtet das Programm des altehrwürdigen Honterusgymnasiums 1904 über eine im Jahre 1902 unternommene Schulreise nach Sizilien, 1905 über eine sogar nach Palästina und Ägypten gehende Schulreise aus dem Jahre 1903, und kürzlich erst sandte mir der dortige Professor Friedrich Lexen seine recht lebendig und anschaulich geschriebenen „Italienischen Reisebriefe" (Kronstadt 1905) zu, in denen er die letztjährige Schulreise der Abiturienten behandelt. Die Stationen waren Budapest, Fiume, Abbazia, Rom, Neapel, Capri, Pompeji, Amalfi. Es ist gewiß ein glücklicher Gedanke, solche Reisen mit Abiturienten zu unternehmen, also den Schülern gerade bei ihrem Abgange eine letzte Gabe auf den Lebensweg mitzugeben, die ihnen in dankbarer Erinnerung bleiben, die verflossene Schulzeit in verklärendem Lichte zeigen und zugleich, was gewiß nicht das schlechteste ist, eine Anregung dazu bieten wird, auch künftig Freizeiten auf Reisen zur Erweiterung ihres Wissens und ihrer Erfahrung zu verwerten.

Die erste Schulreise hat das Kronstadter Gymnasium nach dem nahen Constantza unternommen; der gute Erfolg derselben, der alle Bedenken zerstreute, veranlaßte dazu, sich immer fernere Ziele zu setzen und vor allem die klassischen Länder Italien und Griechenland aufzusuchen. Man sammelt im Laufe des Schuljahres einen Grundstock für die Reisekosten an, auch durch Vorträge und musikalische Aufführungen, und so hat sich z. B. bei der letzten Reise der Einzelbeitrag, den jeder teilnehmende Schüler zu leisten hatte, auf 170 Kronen ermäßigt. Gewiß ist dieses Geld so besser angelegt als auf Bierabenden, feierlichen Kommersen oder feinen Gesellschaften.

Wohltuend berührt auch der freudige Ton der Befriedigung, in dem Gross sowohl wie Lexen über diese Reisen berichten. Man fühlt so recht heraus, daß sie auch für sich selbst und ihre Berufsarbeit davon einen Gewinn zu verzeichnen haben und daß das Verhältnis von Schule und Haus dadurch ein innigeres und vertrauensvolleres wird.

Mir sind die Grüße und Berichte von unsern deutschen Brüdern in Siebenbürgen, die Martin Opitz mit Recht 'germanissimos Germanos' genannt hat, stets eine wahre Freude, mögen diese Zeilen ihnen einen freundlichen und dankbaren Gegengruß hinübertragen ins alte Sachsenland. Interessierte Leser weise ich auf das umfassende und gründliche, dabei auch vortrefflich ausgestattete Werk hin, das zur Honterusfeier im Jahre 1898 in Kronstadt erschienen ist: Das sächsische Burzenland.

Halle a. S. **Wilhelm Fries.**

---

2. Die Reifeprüfung.

Die Nationalzeitung hat neulich in ihrer wissenschaftlichen Beilage, die sehr beachtenswerte pädagogische Aufsätze aus der Feder von W. Münch und R. Lehmann zu bringen pflegt, eine große Anzahl von gutachtlichen Äußerungen für und wider die Beibehaltung der Reifeprüfungen zusammengestellt. Es scheint danach beinahe, als sollten diese wie so manche anderen Einrichtungen unseres höheren Schulwesens ernstlich zu einem Angriffsobjekt ausersehen werden. Nun wird ja niemand glauben, daß die preußische Unterrichtsbehörde geneigt sein könnte, eine durch ein Jahrhundert hindurch bewährte Einrichtung um solcher subjektiven Meinungsäußerungen willen, selbst wenn sie von wissenschaftlich bedeutenden Männern herrühren, abzuschaffen und sich selbst dadurch eines wesentlichen Einflusses und Aufsichtsmomentes zu begeben, indessen ist es doch wohl angezeigt, gegenteiligen Behauptungen gegenüber zu erklären, daß weder Direktoren noch Lehrer Veranlassung haben, in der Reifeprüfung eine Beeinträchtigung ihrer eigenen Autorität und eine überflüssige Kontrolle ihrer Schülerbeurteilung zu sehen. Wo die Verhältnisse irgend gesund sind — und das sind sie in allen unseren Schulen mit verschwindenden Ausnahmen —, da ist vielmehr auch diese Gelegenheit, sich mit dem Vertreter der Behörde zu begegnen und, falls die Zeit es zuläßt, mit ihm auch in gemütvollem Gedankenaustausch zu verkehren, ihre Wünsche vorzutragen, seinen Rat zu erbitten, höchst willkommen.

Den Schülern würde mit der Beseitigung bezw. mit der Herabsetzung der Reifeprüfung allerdings ein Grad der Spannung, aber auch ein eigener Reiz des Schlußaktes und zugleich ein gut Teil der Befriedigung genommen, die sie jetzt zu empfinden berechtigt sind, sobald die Anstrengung erfolgreich überstanden ist.

Die Einführung des Abiturientenexamens ist die bedeutsamste Tat des im Jahre 1787 eingerichteten preußischen Oberschulkollegiums und erfolgte durch Edikt vom 23. Dezember 1788, das vom Minister v. Zedlitz vorbereitet, von dessen Amtsnachfolger v. Wöllner vollzogen war. Die Universitäten haben allen Grund, eine gewisse Gleichmäßigkeit der Reife von ihren Studierenden zu fordern, man half sich in früheren Zeiten damit, daß man an der Universität selbst eine vorbereitende Vorstufe schuf, später griff man zu Aufnahmeprüfungen. Die letzteren werden aber aus begreiflichen Ursachen kaum je und irgendwo gründlich sein und kaum ein klares und gerechtes Ergebnis zeitigen können. Eben deshalb verlegte man die Reifeprüfung an die Schule, machte sie zu einem Schlußakt des Unterrichts und gab sie in die Hand der Lehrer selbst (vgl. die Instruktion für die Entlassungsprüfungen vom Jahre 1812).

Eine schwierige, aber nicht unlösbare und gerade in neuester Zeit wieder erwogene Frage bildet die Ausgleichung zwischen einer Ebenmäßigkeit der Anforderungen einerseits und einer Rücksicht auf besondere Fachbegabung einzelner Schüler, also einer Art Wahlfreiheit andererseits, die ja durch Zulässigkeit der Kompensationen längst angebahnt ist.

Ich lasse zum Schluß die Äußerungen von zwei gründlich erfahrenen und weitblickenden Schulmännern folgen, die auch heute noch Beachtung verdienen.

„Das zweite (vorher ist von Berichten und Verfügungen die Rede) und lebendigere, auch zuverlässigere Verkehrsmittel zwischen der Aufsichtsbehörde und den einzelnen Anstalten bilden die Abgangs- und Reifeprüfungen, welche sich unter der Leitung eines Kommissars der Provinzialschulkollegien vollziehen. Allerdings haben diese Prüfungen auch ihre selbständige Bedeutung und verfolgen andere Zwecke: sie sind als Abschluß des Schullebens zur Abmessung des Unterrichtszieles

zur Einführung in das eigentliche Berufsleben für die Schüler, die Anstalt, den Staat von größter Wichtigkeit. Aber hierin zeigt sich gerade das Gesunde dieser Einrichtung, daß sie in ihrer abschließenden Bedeutung für die Tätigkeit der Schulen auch der Aufsichtsbehörde ein ergiebiges Mittel liefert dieselben zu beurteilen und auf sie einzuwirken. Der natürlich gegebene Kommissar des Provinzialschulkollegiums ist der Schulrat, amtlich dazu bestellt, um diesen lebendigen Verkehr herzustellen und zu unterhalten, die sachliche Aufsicht persönlich zu üben und zu verwerten und das beiderseitige Interesse sowohl des Staates als der Anstalt wahrzunehmen und zu vermitteln; hierzu ist er allein nach seiner Bildung und nach seiner Stellung innerhalb des Schulkollegiums geeignet und berufen." (Wilhelm Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen. 2. Aufl. Berlin 1881. S. 216.)

„Hoffentlich wird die Zeit noch kommen, wo man besonders auch bei der Abiturientenprüfung in unbedenklichen Fällen der Wahlfreiheit mehr Raum gibt als jetzt der Fall ist. Wenn man auch die Behauptung süddeutscher Schulmänner, die norddeutsche Maturitätsprüfung habe zur Nivellierung der Geistesbildung in Deutschland beigetragen, bestreiten muß, so ist doch zuzugeben, daß diese Prüfung durch ein unzweckmäßiges und rücksichtsloses, sich lediglich nach dem Buchstaben des Reglements richtendes Verfahren schädliche Wirkung auf die Abiturienten haben kann und in einzelnen Fällen gehabt hat. Sie liegt für die meisten in der Annahme der Gleichwertigkeit so vieler Gegenstände, in denen geprüft zu werden sie sich gefaßt machen müssen; wodurch sie sich genötigt finden, das Interesse und die Geisteskräfte jedenfalls im letzten Jahre für sie alle zusammenzudrängen, was eine freie Hingabe an einzelne aus Vorliebe und nach individueller Begabung gerade beim Abschluß der Schulbildung nicht zuläßt. Der Vorschlag, zur Vermeidung solcher Übel eine Maturitätserklärung durch das Lehrerkollegium so lange für ausreichend zu halten, bis das darin liegende Vertrauen der Aufsichtsbehörde durch Mißbrauch verwirkt sei, würde für ein kleines Land mit einem oder wenigen Gymnasien annehmbar sein, für Preußen ist er es nicht. Eher wäre ein anderer Vorschlag der Erwägung wert, jeden Abiturienten wenigstens zwei Gebiete bezeichnen zu lassen, aus denen er eingehend sich prüfen zu lassen bereit ist." (Ludwig Wiese, Pädagogische Ideale und Proteste. Berlin 1884. S. 119 f.)

Halle a. S. **Wilhelm Fries.**

---

3. Kommission zur Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Die geschichtliche Entwicklung unseres Schulwesens hat es mit sich gebracht, daß das Schwergewicht des Lehrplanes von jeher auf den sprachlich-geschichtlichen Fächern ruhte, die als die eigentlichen Träger der von der Schule zu lösenden allgemeinen Bildungsaufgabe galten. Den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen blieb nur ein Nebenplatz als Vermittlern von zwar nützlichen, aber für die Allgemeinbildung bedeutungslosen und darum allenfalls entbehrlichen Spezialkenntnissen. Ganz besonders deutlich offenbart sich die Herrschaft dieser Auffassung in dem Gange, den die Schulreformbewegung genommen hat. Bei der Gestaltung des Lehrplans der durch diese Bewegung ins Leben gerufenen Reformschulen war die Rücksicht auf die sprachlichen Fächer von ausschlaggebender Bedeutung, während die exaktwissenschaftlichen Disziplinen auf den Rest angewiesen wurden, der ihnen nach Befriedigung der Ansprüche des Sprachunterrichts übrig blieb.

Gegen diese, den Bildungsgehalt der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen durchaus verkennende Auffassung ist in neuerer Zeit eine immer stärkere Bewegung in Fluß gekommen, die zum Teil in den Kreisen der Fachlehrer, zum anderen Teil in den Kreisen der an einer gründlichen naturwissenschaftlichen Bildung besonders interessierten Berufsstände, namentlich denen der Ingenieure und der Ärzte, ihren Ursprung hat. Diese auf Anerkennung des vollen Bildungswertes der genannten Fächer mit immer stärkerer Gewalt drängende Bewegung macht sich auch in dem Lehrfach geltend, das von alters her noch am günstigsten dastand, nämlich der Mathematik. Hier wurde von den Fachlehrern selbst, sowie namentlich auch von einzelnen Hochschuldozenten und von den Vertretern der Anwendungen der Mathematik eine Änderung des Lehrbetriebs in dem Sinne gefordert, daß unter Preisgebung mannigfacher isoliert dastehender Kapitel die Fähigkeit zur Anwendung des mathemathischen Wissens und namentlich der Sinn für den in der Mathematik seinen schärfsten Ausdruck findenden funktionalen Zusammenhang stärker als bisher gepflegt und entwickelt werde. In der Physik wie in der Chemie sollte der Lehrbetrieb sich zu einer Schulung wissenschaftlicher Einsicht in die Art erheben, durch die auf dem Gebiete der Naturvorgänge überhaupt Erkenntnis gewonnen wird. Endlich macht sich in immer lebhafterer Weise die Überzeugung geltend, daß der im Jahre 1879 erfolgte Ausschluß der biologischen Lehrfächer aus dem Unterrichtsplan der höheren Schulen ein verhängnisvoller Fehler war, indem er die Bildung der aus diesen Schulen abgehenden, zu leitenden Stellen im Leben berufenen jungen Männer eines der wichtigsten, in seiner Eigenart durch kein anderes Fach zu ersetzenden Mittels beraubte.

Das kam namentlich auf der Hamburger Naturforscherversammlung 1901 (die Wünsche wurden in den „Hamburger Thesen“ formuliert), sodann auf der Kasseler Versammlung 1903, wo sich die mathematischen und biologischen Bestrebungen vereinigten, und mit dem nachhaltigsten Erfolg in der Breslauer Naturforscherversammlung 1904 zum Ausdruck. Dort wurde nachstehender Beschluß einhellig angenommen:

„In voller Würdigung der großen Wichtigkeit der behandelten Fragen spricht die Versammlung dem Vorstande den Wunsch aus, in einer möglichst vielseitig zusammengesetzten Kommission diese Fragen weiter behandelt zu sehen, damit einer späteren Versammlung bestimmte, abgeglichene Vorschläge zu möglichst allseitiger Annahme vorgelegt werden können.“

In dankenswerter Weise hat der Vorstand der Naturforschergesellschaft eine zwölfgliedrige Kommission eingesetzt aus den Herren: v. Borries-Berlin, Duisberg-Elberfeld, Fricke-Bremen, Gutzmer-Jena, Klein-Göttingen, Kräpelin-Hamburg, Leubuscher-Meiningen, Pietzker-Nordhausen, Poske-Berlin, Schmid-Zwickau, Schotten-Halle, Verworn-Göttingen. Von den genannten schieden die Herren Leubuscher und Verworn zu Beginn dieses Jahres aus, und für sie haben sich die Herren Chun-Leipzig und Cramer-Göttingen zur Mitarbeit in der Kommission bereit finden lassen.

Ihre umfangreiche Aufgabe hat diese Kommission zunächst mit der Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts an den drei in Preußen bestehenden neunklassigen Anstalten in Angriff genommen. Das nunmehr dem Meraner Naturforschertag in Vorlage gebrachte Material besteht aus einem allgemeinen Vorbericht, einem Bericht über den mathematischen Unterricht, einem betreffs des Unterrichts in der Physik und einem Bericht über den biologisch-chemischen Unterricht.

Hierbei mag erwähnt werden, daß an Realanstalten als Mindestmaß für Chemie nebst Mineralogie ein Unterricht in zwei Wochenstunden, von der Untersekunda bis zur Oberprima, angenommen worden ist, während für die biologischen Fächer zu-

sammen mit der auf der Oberstufe zu behandelnden Geologie zwei Stunden durch alle Klassen in Ansatz gebracht worden sind.

Wie die Kommission über den Wert der sprachlich-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildungselemente denkt, das bringt sie in folgenden drei Leitsätzen zum Ausdruck:

1. Die Kommission wünscht, daß den Abiturienten weder eine einseitig sprachlich-historische noch eine einseitig naturwissenschaftliche Bildung gegeben werde.

2. Die Unterrichtskommission erkennt die Mathematik und die Naturwissenschaften als den Sprachen durchaus gleichwertige Bildungsmittel an und hält fest an dem Prinzip der spezifischen Allgemeinbildung (das will sagen: einer Bildung, deren Ziel überall das gleiche ist, eine freie Bildung des Geistes und Charakters, jedoch gewonnen auf verschiedenen, den spezifischen Geistesanlagen der einzelnen Menschen entsprechend, durch die einzelnen Schularten verwirklichten Bildungswegen) der höheren Schulen.

3. Die Kommission erklärt die tatsächliche Gleichberechtigung der höheren Schulen (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen) als durchaus notwendig und wünscht deren vollständige Anerkennung.

In dem mathematischen Lehrplan wird schon frühe ein Betrieb empfohlen, der die Veränderungen der algebraischen Ausdrücke und der geometrischen Formen als Ausfluß gesetzmäßiger, funktionaler Zusammenhänge auffassen lehrt, wobei zwischen den Gymnasien und Realgymnasien kein Unterschied gemacht wird, während für die Oberrealschule eine mäßige Weiterführung des Planes durch Einbeziehung der Elemente der Infinitesimal-Analysis von einem Teil der Kommission gefordert wurde. Im physikalischen Lehrplan wird die Einteilung in zwei Stufen beibehalten und durch schärfere Betonung des verschiedenen Charakters auf beiden, Vorwiegen des Anschaulichen auf der unteren, der Einführung in den gesetzmäßigen Zusammenhang auf der oberen Stufe verschärft und vertieft, ganz besonders aber die Selbständigkeit der Physik gegenüber der Mathematik gewahrt.

Im chemischen Unterricht, der ebenfalls die Einteilung in zwei Stufen beibehält, wird durch Zurückdrängen der Stöchiometrie und Weglassen weniger wichtiger Elemente eine stärkere Betonung des physikalischen und ganz besonders des organischen Teils ermöglicht, und zwar wird der organischen Chemie nicht nur ihrer wissenschaftlichen Bedeutung wegen und ihrer nahen Beziehungen zur Biologie, sondern auch infolge ihrer Wichtigkeit für die allgemeinen theoretischen Anschauungen eine erweiterte Behandlung zuteil.

Der bisher stark vernachlässigten Mineralogie wird eine selbständige Stellung eingeräumt und der Geologie, deren Stoffauswahl im Sinne der deutschen geologischen Gesellschaft vorgenommen wurde, ein Platz in O I angewiesen.

Der biologische Lehrplan verteilt den Lehrstoff nach den aus ihm selbst folgenden, zum Teil auf der Hand liegenden Gesichtspunkten auf die einzelnen Klassenstufen und schließt mit der Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers sowie einem Ausblick auf die Psychologie ab. Praktische Übungen, die übrigens auch in der Mathematik nicht ganz fehlen (geometrisches Zeichnen, einfachere Vermessungen) werden für alle Zweige des naturwissenschaftlichen Unterrichts möglichst empfohlen unter Forderung der Ansetzung besonderer Stunden. Auf der obersten Klassenstufe soll in allen Zweigen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts eine vertiefende, die philosophischen Elemente herausholende und betonende Behandlung des Stoffes Platz greifen.

Für die Durchführung dieser Gesichtspunkte wird eine gewisse Erhöhung der Stundenzahl gefordert, die nach dem Urteil der Kommission auch für die Realanstalten im Bereich der Möglichkeit liegt. Für die Gymnasien bestehen besondere Schwierigkeiten, über deren Hebung die Kommission zu einem einheitlichen Beschluß nicht gelangt ist. Daß aber die Zurückdrängung naturwissenschaftlicher Ausbildung an diesen Schulen ein schwerer Mißstand ist, doppelt empfindlich, solange bei der so außerordentlich überwiegenden Zahl der humanistischen Gymnasien die große Mehrzahl der zu leitenden Stellen in unserem öffentlichen Leben berufenen Männer ihre Bildung eben den humanistischen Gymnasien verdankt, darüber bestand im Schoße der Kommission nur eine Meinung, die auch im Gesamtbericht zum Ausdruck gekommen ist.

Jedem der drei obengenannten Einzelberichte ist ein ins Detail gehender Lehrplan beigefügt, mit dem indessen die Kommission keineswegs einen Normalplan aufzustellen beabsichtigt, vielmehr sollen diese Pläne lediglich einerseits ein Bild von der Art geben, in der die Kommission sich die Verwirklichung ihrer Gedanken vorstellt, andererseits für die praktischen Versuche einen fruchtbaren Anhalt bieten.

Zur Anstellung solcher Versuche hat das preußische Kultusministerium in dankenswerter Weise seine Genehmigung gegeben, sie sind an einer Reihe von Anstalten bereits im Gange, an anderen sollen sie in nächster Zeit in Angriff genommen werden.

Alle weiteren Fragen, die im Rahmen des ihr erteilten Auftrages liegen, hat die Kommission auf das nächste Jahr verschoben, es sind dies insbesondere der Unterricht an den Reformschulen, den Realschulen, den Fachschulen, der naturwissenschaftliche Mädchenunterricht, hygienische Fragen und namentlich auch die Frage der Lehrerbildung durch die Hochschulen. Diese Fragen werden Gegenstand des der Naturforscherversammlung 1906 zu erstattenden Berichtes sein.

Zwickau. **Dr. Bastian Schmid.**

Besprechungen.

1. H. v. Schubert-Soldern, Prof. Dr., Die menschliche Erziehung. Versuch einer theoretischen Grundlegung der Pädagogik. VIII u. 197 S. Tübingen, Laupp, 1905.

Das vorliegende Werk, das auf Leipziger Universitätsvorlesungen des Verfassers fußt, behandelt die Grundzüge der theoretischen Pädagogik und will, weil die heutigen pädagogischen Bestrebungen zum Schaden der Sache in verschiedene Einzelziele auseinandergehen, deren verknüpfendes inneres geistiges Band hervorheben. Dieses wird aber in der Erkenntnis gefunden, daß der Mensch nur in Gemeinschaft mit anderen Menschen überhaupt Mensch sein kann, daß er daher sein Glück und seine Ziele nur in der Gemeinschaft, in der er lebt, finden kann.

Der Verfasser ist Philosoph, insbesondere Erkenntnistheoretiker und Sozialpädagoge und macht jetzt nur die Anwendung von seinen in früheren Schriften niedergelegten Ansichten, man vergleiche seine „Grundlagen einer Erkenntnistheorie“, seine „Grundlagen zu einer Ethik“ und das Buch „Das menschliche Glück und die soziale Frage“. Am Ende des ersten allgemeinen Abschnittes bestimmt er die Ziele der Erziehung dahin, daß ein Gleichgewicht zwischen den egoistischen und altru-

istischen Gefahren herzustellen sei und daß die egoistischen Gefühle untereinander ins Gleichgewicht zu setzen seien. Das letztere Ziel dient dem ersteren als Vorbereitung und ist ihm untergeordnet. Demgemäß wird in den folgenden Abschnitten der Wert der Wissenschaften und Fertigkeiten für die Ziele der Erziehung geprüft, sodann von der moralischen Erziehung gehandelt, wobei §§ 2 und 3 von besonderer Wichtigkeit sind, drittens werden die Fragen der Erziehung festgestellt, und den Schluß bildet der Entwurf eines allgemeinen Erziehungsplanes.

Der Verfasser vertritt durchaus einen gesunden, besonnenen, klaren Standpunkt und spricht seine Ansichten zwar bestimmt, aber nie aufdringlich aus. Bezeichnend dafür ist sein Schlußwort über das Verhältnis von Theorie und Praxis: „Es kann nicht Sache der Theorie sein, umwälzend im einzelnen zu wirken; sie muß es der Praxis überlassen, die theoretischen Direktiven im einzelnen weiter zu verfolgen. Ebenso wird auch die Begrenzung der Wirksamkeit solcher Direktiven vielfach Sache tastender Praxis sein. Die Theorie hat überall da Unheil geschaffen, wo sie der Praxis in einzelnen konkreten Fällen Gesetze vorschrieb, so wie die Praxis blind ist, wo sie ganz ohne Theorie auskommen will; sie kann es freilich gar nicht, der bloße Wille aber, es zu tun, macht sie für vieles blind.“

So wird der Praktiker in dem Buche manche Belehrung und Anregung finden, ich verweise z. B. auf die Abschnitte „Geschichte und Sprachwissenschaft“ S. 71—93, „Wille und Einsicht“ S. 136—168, „Religion und Moral“ S. 168—177, „Allgemeine Bildung“ S. 177—185. Aus dem „Erziehungsplan“ des Verfassers ist der Vorschlag einer „Übungsschule“ interessant, weil ähnliche Pläne und Versuche gerade jetzt wieder von der obersten preußischen Unterrichtsbehörde erwogen werden. Nicht bloß um eine Freiheitsvermittlung zwischen Mittelschule und Hochschule zu schaffen, sondern noch mehr um der allgemeinen Bildung, zu der jetzt auf jener nur die Grundlage gelegt wird, ohne daß dieselbe dann auf der Universität in erwünschter Weise vollendet wird, einen Abschluß zu geben, will der Verfasser den Kursus der Mittelschule um ein Jahr erweitern und die drei letzten Jahre dann zu einer selbständigen Abteilung zusammenfassen, die neben den sonstigen lehrplanmäßigen Fächern die allgemeine Bildung treibt, besonders auch Philosophie und vor allem Erkenntnistheorie.

Halle a. S. **Wilhelm Fries.**

---

2. St. Cybulski, Die Kultur der Griechen und Römer, dargestellt an der Hand ihrer Gebrauchsgegenstände und Bauten. Leipzig o. J., K. F. Köhler. gr. 4. 39 S. und 21 Tafeln. Preis geb. 4 *M*.

Die Cybulskischen Wandtafeln haben weithin Anerkennung gefunden; denn sie sind lehrreich und auch meist anschaulich. Aber sie sind zu teuer, als daß sie sich der einzelne erwerben könnte. Da lag es nahe, daß man, um den dort vereinigten Stoff auch jedem einzelnen Altertumsfreunde zugänglich zu machen, eine verkleinerte Ausgabe veranstaltete, die freilich auf die Farbe verzichten mußte. Diese Ausgabe liegt nun vor. Es sind 25 Tafeln in der Größe von 28 × 21 cm ohne Rand, in dunkelbraunem Druck hergestellt. Beigegeben sind 39 S. Text. Diesem ist eine genaue Inhaltsangabe der einzelnen Tafeln vorausgeschickt, die außer den griechischen und lateinischen Bezeichnungen der dargestellten Dinge, die allein sich auf den Tafeln finden, auch ihre deutsche Übersetzung gibt. Auch erfährt man hier öfters, welcher Zeit der betreffende Gegenstand entstammt oder zuzuweisen ist. Wer Ge-

naueres über die Quellen wissen will, mag die Textbeigaben zu den großen Wandtafeln nachsehen, die von denselben Verfassern herrühren wie der hier in kürzerer Form gegebene Text, nämlich von Stephan Cybulski in Petersburg, Walter Amelung in Rom, Ernst Bodensteiner in München, Robert Loeper in Konstantinopel, Eugen Pridĕk in Petersburg und Michael Rostowzew in Petersburg.

Das Buch ist reich an Inhalt und billig und darf daher empfohlen werden. Freilich, der Fehler, den auch einige der Wandtafeln haben, daß man, um recht viel anzubringen, die Abbildungen der einzelnen Dinge zu klein gemacht hat, tritt hier noch verstärkt hervor, und auch an den Plänen von Athen und Rom kann man keine Freude haben. Aber daneben bieten die Tafeln so viel, was der Mehrzahl von Altertumsfreunden sonst schwer zugänglich sein würde, daß das Buch doch als ein wertvoller Besitz bezeichnet werden darf. Taf. 1 enthält griechische Schutz- und Angriffswaffen; Taf. 2 griechische Krieger; Taf. 3—6 griechische und römische Münzen; Taf. 7 Schiffe; Taf. 8 römische Waffen; Taf. 9 u. 10 römische Soldaten; Taf. 11 das römische Lager; Taf. 12 Belagerungsmaschinen und Geschütze; Taf. 13 u. 14 das griechische und das römische Haus; Taf. 15 u. 16 das Theater; Taf. 17—20 Athen und Rom; Taf. 21—25 die Gewandung der Griechen und Römer.

Der Text kann natürlich auf dem engen Raume nicht eine ganze Altertumskunde enthalten. Aber mit wenigen Ausnahmen erhebt er sich doch wesentlich über eine bloße Aufzählung, gibt anschauliche Beschreibungen, ja auch geschichtliche Überblicke, die die Hauptsachen knapp und verständlich hervorheben. Ausführlich und lehrreich sind die Mitteilungen über die Städte Athen und Rom. Dem Abschnitte über Münzen ist die Abbildung einer der uralten viereckigen römischen Münzen mit aufgeprägtem Rind beigegeben, die auf den Tafeln fehlt. (Übrigens ist as männlich, nicht sächlich.)

Ob der Wunsch am Schlusse der kurzen Vorrede, daß das Werk auch den Schülern der oberen Klassen von Bürger- und Volksschulen gute Dienste leisten möge, sich erfüllen wird, ist sehr zweifelhaft. Aber Gymnasiasten, bei denen ein tieferes Interesse für das Altertum geweckt ist, werden es gern zu Rate ziehen, und sehr nützlich wird es in der Hand aller altphilologischen Lehrer sein, denen keine ausführlicheren Werke über Altertümer zur Hand sind. Sie können sich hier belehren und können außerdem bei der häuslichen Vorbereitung auf den Unterricht nachsehen, welche von den — hoffentlich in der Schule vorhandenen — Wandtafeln sie in der Klasse heranziehen können.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

3. Zur Schärfung des Sprachgefühls, 200 fehlerhafte Sätze mit Verbesserungen und sprachliche Bemerkungen, geprüft von einem Ausschusse des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins. Mit einer einleitenden Abhandlung: Was ist Sprachgefühl? Warum soll es geschärft werden? von Hermann Dunger. Berlin 1906. Verlag des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins (F. Berggold). 137 S. 8°. Preis 1,60 ℳ.

So erfreuliche Wirkungen auch der Allgemeine Deutsche Sprachverein erzielt hat, so groß ist immer noch seine Aufgabe. Denn wenn es ihm auf einem Gebiete gelingt, Ausländisches oder Häßliches zu beseitigen, so entstehen auf einem anderen Gebiete alsbald neue Mißgeburten. Nicht ohne große Schuld daran ist die Tagespresse, deren Erzeugnisse so rasch hergestellt werden müssen, und die nicht selten

von Leuten bedient wird, die einen guten deutschen Stil nicht zu schreiben vermögen. Eine kleine Abhilfe hiergegen ist in der „Sprachecke“ gefunden worden, die auf Antrag des Oldenburger Zweigvereins auf der Hauptversammlung des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins in Breslau 1902 ins Leben gerufen und von dem leider zu früh verstorbenen Direktor Wappenhans mit Eifer und Glück geleitet worden ist, so daß bis jetzt nicht weniger als 560 Zeitungen „Sprachecken“ eingerichtet haben. Sind die dort gebotenen Aufsätzchen mehr auf Belehrung weiterer Kreise berechnet, so ist eine andere Einrichtung des Sprachvereins mehr geeignet, Leute, die schon eine gewisse sprachliche Bildung haben, weiter zu fördern. Es ist dies die Veröffentlichung von Sätzen „zur Schärfung des Sprachgefühls“, das heißt Sätzen, die mit sprachlichen oder stilistischen Fehlern behaftet sind, neben die dann die Verbesserung gedruckt wird. Ein Ausschuß von 18 wissenschaftlich tätigen Herren wirkt für diese Verbesserungen. Sein Obmann Prof. Dr. Hermann Dunger in Dresden-Plauen sucht die geeigneten Sätze aus Büchern, Zeitungen und sonstigen Veröffentlichungen aus, versieht sie mit einer Verbesserung, bisweilen auch mit einer Erläuterung und sendet sie dann gedruckt an die anderen 17 Herren des Ausschusses. Diese prüfen die Vorlage und schicken sie mit ihren Bemerkungen zurück. Dann wird die Fassung festgestellt und in der Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins unter Beifügung von sprachlichen Bemerkungen mitgeteilt. 200 solcher Sätze sind nunmehr von Prof. Dr. Dunger zusammengefaßt und im Verlag des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins herausgegeben worden. Erhöht ist der Wert des Büchleins durch Erörterungen des Herausgebers über folgende Punkte: I. Sprachgefühl — seine Entstehung, Entwicklung, Veränderung. II. Einwirkung der Mundart auf das Sprachgefühl. III. Mangelndes Sprachgefühl. IV. Überpeinliches Sprachgefühl. V. Unsicherheit des Sprachgefühls. VI. Beeinflussung des Sprachgefühls durch Belehrung. VII. Sprachlehre, Sprachwillkür, Sprachgebrauch. Angefügt ist ein Wort- und Sachverzeichnis. Wir machen auf dieses inhaltreiche Büchlein nachdrücklich aufmerksam, nicht nur weil jeder jüngere Deutschlehrer darin mannigfache Belehrung finden wird, sondern auch, weil die mitgeteilten fehlerhaften Sätze in Oberklassen höherer Schulen, besonders in Vertretungsstunden, recht zweckmäßig verwendet werden können, um das Sprachgefühl unserer Schüler zu schärfen.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

4. Chr. Harder, Homer. Ein Wegweiser zur ersten Einführung in die Ilias und Odyssee. Freytag. Leipzig 1904.

Für Realanstalten soll das Buch in erster Linie bestimmt sein, ich glaube aber, den Hauptnutzen werden Gymnasien daraus ziehen. Harder will einen Durchblick durch die homerische Welt geben, nach allen Seiten. Daß das eine schwere Aufgabe ist, bei der man sich oft auf schlüpfrigem Boden bewegt, verbirgt er sich selbst nicht. Mir will es nun scheinen, als ob der Verfasser mit gutem Überblick, lobenswertem Geschick und der Gabe, das Ausgewählte in Wort und Bild anderen klar zu machen, seine Arbeit vollbracht hätte. Des zum Beleg eine Kleinigkeit aus strittigem Gebiet! Was wird dem Schüler sonst in viel gebrauchten Hilfsmitteln als „Floß“ des Odysseus alles geboten: Harder folgt den schönen Darlegungen von Aßmann (das Floß in der Odyssee), den er in der Einleitung selbst als Berater beim Werk dankend nennt, und bietet so etwas Mögliches und Einleuchtendes. Am ehesten würde ich an dem Kapitel dichterische Kunst Ausstellungen zu machen haben. So

scheinen mir, um auch hier ein Beispiel zu nennen, bei dem Streit zwischen Achill und Agamemnon mit den Worten S. 251: „Gegensatz zwischen dem edlen Achill und dem hochfahrenden Agamemnon“ Licht und Schatten ungerecht und nicht nach Homers Andeutungen verteilt zu sein. Doch das kann den Wert des Buches nicht verringern. Ich sehe in ihm ein wertvolles, den Unterricht förderndes Hilfsmittel, das warm empfohlen werden muß.

Halle a. S. **M. Adler.**

---

5. H. Gaudig, Ein Fortbildungsjahr für die Schülerinnen der Höheren Mädchenschule.

Die Arbeit ist, wie auch schon aus einer Hinzufügung zu dem Titel ersichtlich ist, nach der im vergangenen Jahre in Leipzig abgehaltenen Versammlung des Vereins für das höhere Mädchenschulwesen im Königreich Sachsen entstanden und soll Bemerkungen zu ihr geben. Sie enthält auf den ersten 15 Seiten die Besprechung dreier Lektionen, welche am Vorabend der Versammlung in der höheren Schule für Mädchen in Leipzig gehalten sind, um „durch das anschauliche Verfahren eine didaktische Technik darzustellen“, eine Leistung, die entschieden Nachahmung verdient, ebenso wie der Hinweis, daß anstatt der so viel erscheinenden Unterrichtslehren recht zahlreiche anschauliche Darstellungen über neue Unterrichtsversuche ein großes Glück wären: ein guter Wink für die vielen Programmabhandlungen aller Arten von Schulen!

Die erste Lektion „Der der Königin Marie Antoinette gemachte Vorwurf, am Ausbruch der französischen Revolution mitschuldig zu sein“, gehalten in Klasse I^a, also zehntes Schuljahr, ging in der Weise vor, daß die Schülerinnen aus zeitgeschichtlichen Quellen, z. B. Briefen der Königin, Mémoires der Mme. Campan, gemeinschaftlich sich ihr Urteil bildeten und zwar nicht nur die Quellen verwerteten, sondern auch bewerteten. Es war also eine „spezifisch wissenschaftliche Aufgabe“, wie sie in den Seminaren der Universität vorgenommen wird. Die zweite Lektion „Eisenbahnlyrik“, in derselben Klasse gehalten, behandelte drei Gedichte aus der Sammlung von Denecke und Brügmann und sollte die Schülerinnen dahin führen, ohne Anstoß des Lehrers den Gedanken des Dichters nachzugehen, seine seelische Tätigkeit auf ihr Seelenleben wirken zu lassen und hieraus „die sprachlichen Mittel, deren er sich bedient“, zu würdigen. Endlich die dritte Lektion, in der zweiten Seminarklasse gehalten, nahm den Stoff aus der Arbeit von W. Stern, Zur Psychologie der Aussage, und sollte zeigen, wie weit Seminaristinnen, die ein Jahr lang drei Stunden wöchentlich Psychologie gehabt haben, gefördert sind. Während eine Schülerin aus Sterns Werk berichtete, und eine zweite die an der fünften Schulklasse gemachten eigenen Erfahrungen über die Aussage mitteilte, stellten die anderen Einteilung, Erklärung und Gruppierung der Aussagefehler fest und knüpften praktische Folgerungen daran. Dergleichen experimentelle Untersuchungen, die vielfach an der Hand neu erschienener Werke am Leipziger Seminar gemacht werden, sollen dazu dienen, die Schülerinnen zu befähigen, ein System der psychischen Funktionen selbst aufzubauen, wie auch selbständige Lektüre auf dem Gebiet der Psychologie zu treiben.

Von diesen drei Lektionen wird die zweite „Eisenbahnlyrik“ wohl einem wirklich modernen Pädagogen, der nicht in alten, besser gesagt veralteten Geleisen geht, nichts Neues bieten, denn nur so sollte jedes literarische Werk, besonders lyrische Poesie, Novellen u. dgl. behandelt werden. Ob allerdings „Eisenbahnlyrik“ genügend

Wert für die erste Klasse besitzt, ob nicht wertvollere Gedichte moderner Lyriker vorzuziehen sind, ist eine Frage. — Dagegen die erste Lektion! Sollen wirklich 16jährige Mädchen wissenschaftliche Behandlung der Geschichte lernen? Können sie es überhaupt? und zwar alle 25 bis 30 einer ersten Klasse, oder nur etwa 8 bis 10 begabte? Ist denn der lebendige, fortreißende Vortrag des Lehrers nichts wert, da doch sonst der Einfluß seiner Person, die sich in seinem Wort zeigt, von hervorragendem Einfluß auf die Jugend gerade jenes Alters sicher ist und anerkannt werden muß? Dafür soll das gedruckte, also tote Wort eintreten mit einer Sprache, die der jetzigen, lebendig fühlenden Jugend immer fremd klingen wird. Und wie soll das Studium der Quellen über den großen Friedrich, den großen Kurfürsten oder gar die Hohenstaufen verlaufen? — Die dritte Lektion! Bei aller Hochachtung vor ernstem Studieren auf dem Lehrerinnenseminar dürfte doch niemals vergessen werden, daß Seminare Fachschulen sind, also möglichst tüchtige Lehrerinnen ausbilden sollen. Psychologie muß natürlich die Grundlage der Pädagogik sein, experimentelle Psychologie muß getrieben werden, aber wirklich in solchen Spezialuntersuchungen und Kritiken von Abhandlungen, die wissenschaftlich unbegrenzte Gebiete eingehend behandeln? Führt dies nicht zu weit und tut Abbruch dem Allernotwendigsten, nämlich mit immer neuen, aus der Praxis des Unterrichtes entnommenen Beispielen die tiefe Bedeutung des Seelenlebens und den Aufbau des ganzen Lehrens auf ihm klarzulegen?

Der zweite, weit umfassendere Teil der Arbeit (S. 16—59) behandelt das erste Thema der Versammlung „Ein elftes Schuljahr (Fortbildungsjahr)?“ und knüpft eigene Bemerkungen daran. Im Gegensatz zu sonstigen Versammlungen war von einem Vortrage abgesehen, statt dessen allen Mitgliedern des Vereins mehrere Wochen vorher ein Entwurf für den Gang der Besprechungen zugegangen. Diese Einrichtung scheint ebenfalls recht nachahmenswert, wenn natürlich auch nur möglich in kleineren Versammlungen, da hierdurch der wichtigste Teil der Verhandlungen, die ungestörte Besprechung, der Austausch der Meinungen, am besten wegkommt. Als Hauptzweck des elften Schuljahres wurde die Ausgestaltung des Personenlebens, die Bildung, die das häusliche Leben fordert, die Aufgabe der Frau, die sie dem Manne, den Kindern, der weiteren Familie, den Dienstboten, der Gesellschaft, dem Vaterlande gegenüber zu erfüllen hat, allseitig anerkannt. Dies elfte Schuljahr soll „ein Schuljahr für das Leben“ sein. An Bildungsgebieten standen ohne Diskussion fest Deutsch und Geschichte; Religion wurde ebenfalls als unbedingt nötig gefordert, die beiden Fremdsprachen zugelassen, Geographie und Naturwissenschaften als sehr wichtig betont, dagegen Rechnen und Mathematik gestrichen. An neuen Gebieten sollen hinzukommen Kunstbetrachtung und Psychologie. Als „Elemente“ für diese Bildung müssen gelten „die Lebensinteressen der deutschen Frau, selbsttätige Fortbildung und ernste Geistesschulung“. Hiernach werden die einzelnen Stoffgebiete bestimmt. So verlangt der Deutschunterricht Übungen im Vortragen, Erzählen und vor allem im Gespräch, um die Geselligkeit im deutschen Hause zu heben; der Geschichtsunterricht schließt Gesellschaftskunde und Verständnis der Gegenwart ein, um das Gefühl der Mitverantwortlichkeit zu steigern. Volkswirtschaft, Wirtschaftsorganisation, die moderne Gesellschaft werden behandelt. Für die Psychologie ist ein sorgfältiger Plan entworfen, der unter dem Einfluß von Wundt steht. Der Lehrplan soll für alle Schülerinnen verbindlich sein, die Methode dahin zielen, selbständige Arbeit, „Denkreiz — Denkrichtung“ hervorzurufen. Endlich war man sich auch einig, daß das Fortbildungsjahr auch der Heranbildung der Schülerinnen zur Pflege

und Erziehung der Kinder dienen müsse. Praktische Betätigung im Mädchenhort, wie er in Leipzig besteht, und im Volkskindergarten soll dazu verhelfen. Das letzte Gebiet, in das dieses Jahr einführen soll, ist die Kenntnis vom menschlichen Körper, seine Erhaltung und Pflege.

Die Aussichten, die dieses Fortbildungsjahr eröffnet, sind herrlich, ja ideal, so daß ein Mädchenpädagoge, der es mit seinem Berufe ernst meint, wohl danach streben müßte, sie für das deutsche Weib zu erreichen. Ob allerdings alle Gebiete vor das Forum der Öffentlichkeit, also in den Schulbetrieb gehören, oder ob man nicht vor manchem zarten Punkte als vor einem Noli me tangere! haltmachen und ihn den Mutterhänden hinter den verschlossenen Türen einer stillen Häuslichkeit überlassen sollte, wäre zu bedenken. **Justus Baltzer.**

---

6. Römische Geschichte, nach den Quellen erzählt von Karl Ludwig Roth. In zweiter Auflage herausgegeben von Dr. Adolf Westermayer. Dritte neu bearbeitete Auflage. Mit 16 Tafeln Porträts, 8 Tafeln Rekonstruktionen und Münzen, 3 Karten. 660 S. München, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck, 1906. Preis geb. 6 ℳ.

Die rühmlich bekannte Rothsche Geschichte der Römer bis zur Auflösung des weströmischen Reiches, welche 1844 in vier Bänden erschien und mit bedeutenden Kürzungen 1884 neu aufgelegt wurde, präsentiert sich hier neu revidiert und in schmuckem Gewande, mit Karten und Bildern reich ausgestattet, abermals dem weiten Kreise der Gymnasialjugend als passendes und willkommenes Festgeschenk. Die frische und anziehende Darstellung des alten Württemberger Schulmonarchen, welche, noch unberührt von der bösen Kritik Niebuhrs und Mommsens, die Erzählung von Alba Longa und Romulus an mit der Treuherzigkeit des Livius folgend den Familienchroniken der patrizischen Geschlechter abspinnt, mag auch jetzt noch unsern Sekundanern und Primanern zum Zweck der lebendigen Vergegenwärtigung und der nötigen Repetition nach der Verkürzung des Klassenunterrichts, aber zugleich auch als erquicklicher Genuß in Mußestunden empfohlen werden. Es schadet dem jungen Menschen nichts, wenn die Sage und die Tradition, deren Kenntnis dem gebildeten Europäer schon zum Verständnis dichterischer und malerischer Kunstwerke aller Zeitperioden unentbehrlich ist, hier in würdiger Form und in behaglichem Tone nochmals vor ihm vorübergeführt wird, bis ihm später auf der Universität unter der Beleuchtung des neunzehnten Jahrhunderts der schöne Traum verbleicht und es sich herausstellt, daß wir auch hier sehr wenig wissen und daß dem beredten Cicero sowohl wie dem allzu schneidigen Tacitus als Parteischriftstellern nicht überall zu trauen ist. Mit vollem Rechte hat der patriotische Verleger dem neuen Buche das Motto mit auf den Weg gegeben: „Wenn die Deutschen das geistige Erbe der Römer ergriffen und verinnerlicht haben: griechische Kunst und römische Ordnung — die Hoffnung auf ein werdendes größeres Deutschland und der Ernst der Zeiten stellt in den alten Römern ein neues Ideal vor unsere Jungen: den unerbittlichen römischen Willen zur Macht."

München. **Dr. Baumeister.**

---

7. Die Erdkunde. Eine Darstellung ihrer Wissensgebiete, ihrer Hilfswissenschaften und der Methode ihres Unterrichtes. In Verbindung mit (folgen 23 Namen) herausgegeben von Maximilian Klar, Professor an der Landes-, Real- und höheren Gewerbeschule in Wiener-Neustadt, Leipzig und Wien. Franz Deuticke.

Von dem groß angelegten, wertvollen Klarschen Werke, von dem ich die zuerst erschienenen Teile VI, VII, XVI, XVII, XVIII und XXVI in dem Hefte 79 dieser Zeitschrift besprochen habe, sind während der anderthalb seitdem verflossenen Jahre fünf weitere Bände erschienen, die ebenfalls der Beachtung aller Lehrer und Freunde der Erdkunde empfohlen werden sollen:

I. Teil. Dr. Siegmund Günther, o. ö. Professor an der Königl. Technischen Hochschule in München, Geschichte der Erdkunde. 1904. XI und 343 S. Subskriptionspreis 10 ℳ = 12 K. Einzelpreis 11,60 ℳ = 14 K.

Dieser Band eröffnet die ganze Sammlung mit Recht um seines Gegenstandes willen und auch würdig um seines Inhalts willen. S. Günther, der durch zahlreiche Einzelarbeiten auf diesem wie auf anderen Gebieten erdkundlicher Wissenschaft schon längst aufs vorteilhafteste bekannt ist, hat auch die große und schwere Aufgabe, das ganze Gebiet der Geschichte der Erdkunde von den ersten uns bekannten Anfängen menschlichen Denkens, Forschens und Findens bis zur Gegenwart darzustellen, an die sich bisher in unserer Sprache wenigstens nur ein einziger, Peschel, mit Erfolg herangewagt hat, mit reicher Sachkenntnis und großer Belesenheit glücklich gelöst.

Er behandelt kürzer die erdkundlichen Anschauungen und Bestrebungen im Altertum und im früheren Mittelalter, eingehender die Leistungen der Araber und der Italiener im späteren Mittelalter, am ausführlichsten aber mit Recht das Zeitalter der großen Entdeckungen und die Fortführung und Ergänzung des damals Geleisteten im 17. und 18. Jahrhundert. Leider führt er seine volle Darstellung nur bis an die Schwelle des verflossenen Jahrhunderts. Was noch folgt, erscheint als „Anhang" mit der Überschrift „Der Eintritt der Geographie in das reife Mannesalter". Wenn der Verfasser auf S. 237 meint, daß „die Schicksale der Erdkunde im 19. und im beginnenden 20. Jahrhundert sich noch nicht mit derjenigen Objektivität schildern lassen, die wir uns der Vergangenheit gegenüber angeeignet haben", so wird nicht jeder ihm zustimmen, wenigstens würde das sich in gleicher Weise oder zum Teil in noch höherem Maße gegen die geschichtliche Darstellung einer jeden Kulturbewegung in den letzten 100 Jahren geltend machen lassen. Wenn aber bei der ungeheuren Stofffülle eine ausführliche Behandlung der neuesten Zeit das Buch allzusehr hätte anschwellen lassen, so hätten gewiß die meisten Abnehmer der ganzen Sammlung sich dafür an einer anderen Stelle, etwa in den der mathematischen Seite der Erdkunde gewidmeten Teilen, ganz gern eine Kürzung gefallen lassen. Es ist doch für jeden Geographen von hoher Bedeutung und großem Interesse zu sehen, wie die Erdkunde mit all ihren Unterabteilungen und Hilfswissenschaften durch die emsige Arbeit einer schier endlosen Reihe tüchtiger, zum guten Teil deutscher Männer sich zu einer blühenden Wissenschaft entwickelt hat, das um so mehr, als das Peschelsche Werk auch in der von Ruge besorgten zweiten Auflage im wesentlichen nur bis zu Humboldt und Ritter reicht und noch dazu längst vergriffen ist. Nun, in Wirklichkeit ist der Mangel nicht so groß. Dieser „Anhang" umfaßt nicht weniger als 84 Seiten und macht damit den vierten Teil des ganzen Werkes aus, und mag er auch den Namen „einer kurzen Skizze" trotz alledem verdienen, so gibt er doch in seiner klaren Ordnung und knappen Form ein gutes Bild von der „Ausgestaltung der gesamten Erdkunde während des letztabgelaufenen Jahrhunderts". Nur das eine bleibt bedauerlich, daß dieser Abschnitt

der literarischen Anmerkungen, die sonst gerade den Wert des Buches gewaltig heben, so gut wie ganz entbehrt.

Man wolle übrigens in diesen meinen Bemerkungen, in diesem Wunsche nach einer Erweiterung des Buches, nicht einen Tadel sehen, sondern vielmehr eine Anerkennung für das, was es uns bringt, und vielleicht einen Wunsch für eine neue Auflage, die nicht so gar lange auf sich warten lassen dürfte. In dieser bitten wir dann auch für die „Franckesche Genossenschaft in Halle a. S.“ (auf S. 234) die Franckeschen Stiftungen einzusetzen, und empfehlen wir bei den zahlreichen, an sich sehr nützlichen Rückverweisungen auf frühere, nicht immer leicht zu findende Stellen überall die unbestimmte Bemerkung (s. o.) durch die Angabe der Seitenzahl zu ersetzen, wie das in der zweiten Hälfte des Buches ja auch schon mehr geschehen ist. Ungenauigkeiten sind im Texte nur selten zu beseitigen, häufiger in dem „Namenindex“, der besonders zahlreiche Verstöße gegen die alphabetische Anordnung enthält.

Das sind aber nur Kleinigkeiten, die den Wert des Ganzen nicht beeinträchtigen. Das Ganze ist zweifellos ein Werk, das Beachtung und Benutzung nicht nur verdient, sondern auch finden wird. Zum fortlaufenden Lesen reizt es freilich nicht sonderlich, da der Kampf zwischen der Fülle des Stoffes und der Enge des Raumes nur selten eine behaglichere Darstellung und einen wärmeren Ton aufkommen läßt, aber als Nachschlagewerk und als Fundstätte der Auskunft auf eigentlich alle Fragen aus dem Gebiete der Geschichte der Erdkunde ist es für jeden Freund, namentlich für jeden Lehrer der Erdkunde höchst wertvoll oder vielmehr unentbehrlich.

XIX. Teil. Dr. Wilhelm Götz, Professor an der Königl. Technischen Hochschule in München, historische Geographie. Beispiele und Grundlinien. 1904. IX und 294 S. Subskriptionspreis 9 ℳ = 10,80 K. Einzelpreis 10,50 ℳ = 12,60 K.

Entgegen der Reihenfolge der Teile dieser Sammlung schließe ich an die „Geschichte der Erdkunde“ die „historische Geographie“, d. h. die geschichtliche Erdkunde. Zwei Bücher und zwei Gegenstände, die eng verwandte Namen haben und in Wirklichkeit auch vielfach miteinander vermengt oder geradezu miteinander verwechselt werden, die aber trotz mannigfacher Berührungen im einzelnen im Grunde recht verschieden sind. Die Geschichte der Erdkunde hat „die Ausbildung der geographischen Kenntnisse von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart zusammenfassend zu verfolgen“, die historische Geographie dagegen „soll uns mit dem bekannt machen, was zu einer beliebigen Zeit eine zielbewußte Länderkunde, wenn es damals schon eine solche gegeben hätte, von den einzelnen Teilen der Erdoberfläche mitzuteilen gehabt haben würde, wie sich also unter der vereinten Einwirkung von Mensch und Naturkraft die Erde allmählich umgestaltete“ (Günther). Der Verfasser des vorliegenden Teils hat sich an diese seine Aufgabe gehalten und sich vor naheliegenden Übergriffen in das Gebiet der Geschichte der Erdkunde vorsichtig gehütet.

Er hat auch aus einer anderen, größeren Schwierigkeit einen glücklichen Ausweg gefunden. Im Hinblick auf den Zweck der ganzen Sammlung mochte der Verfasser in einer gewissen Verlegenheit sein, wie er die ihm gestellte Aufgabe zu lösen hätte. Mit einer theoretischen Abhandlung über Begriff und Bedeutung, Wesen und Wert der historischen Geographie wäre den meisten Lehrern und Freunden der Erdkunde wenig gedient. Sie verlangen vielmehr den Wissensstoff dieses Zweiges der Erdkunde klar und verwendbar dargeboten zu bekommen. Nur die Wege des Forschens, Lernens und Lehrens aufzuweisen und zu beurteilen, wie es andere Teile des Werkes tun und tun dürfen, hätte also für diesen Teil nur geringen Wert. Die Darstellung aber der gesamten historischen Geographie d. h. die Behandlung jedes einzelnen Landes

der Erde durch alle geschichtlich bekannten Zeiten hindurch, wäre ein Werk, das den Raum eines Bandes und wohl auch die Kraft eines Mannes übersteigt. Götz beschränkt nun die theoretische Abhandlung auf eine kurze Einleitung „Stellung und Aufgabe der historischen Geographie“ und ebenso kurze „Schlußfolgerungen“. Den eigentlichen Inhalt des Buches aber bilden „Reihen von kurz gefaßten Beispielen und in diesen die Aufzeigung der Grundlinien, welche regelmäßig zu berücksichtigen wären“.

So kennzeichnet wenigstens der Verfasser seine Arbeit, in Wirklichkeit finden wir in dieser für fast alle geschichtlich wichtigen Länder einen ziemlich eingehenden Durchblick durch ihre geographische Vergangenheit von der Urzeit, d. h. der vorgeschichtlichen Zeit, an bis auf die Gegenwart. Die Form der Darstellung ist kurz, zum Teil, namentlich in der Behandlung Galliens, abgerissen, der Inhalt ist aber recht eingehend und von zahlreichen Literaturnachweisen begleitet. So findet der Geschichtslehrer den wichtigeren Stoff aus der historischen Geographie von Ägypten, Syrien nebst Palästina, dem Euphrat- und Tigrisland, Kleinasien, der Pindos- und Balkanhalbinsel, Italien, Nordafrika, der Iberischen Halbinsel, dem Mittelmeer, Gallien-Frankreich, den Alpenlanden und Deutschland in handlicher Form gesammelt und verarbeitet. Wenn noch die britischen Inseln hinzugefügt wären, so hätte er alles, was er als Grundlage für seine Studien und seinen Unterricht braucht. Der Geschichtslehrer sage ich, denn ihm möchte ich dieses wertvolle Buch in erster Linie warm empfehlen, in zweiter Linie aber auch allen Lehrern und Freunden der Erdkunde.

III. Teil. Dr. Anton Becker, Professor am K. K. Staatsgymnasium in Wien VIII, Methodik des geographischen Unterrichtes. Ein pädagogisch-didaktisches Handbuch für Lehramtskandidaten und Lehrer. 1905. VII und 92 S. Subskriptionspreis 2,50 ℳ = 3 K. Einzelpreis 3 ℳ = 3,60 K.

Auch dieser Teil der Sammlung hat einen Bearbeiter gefunden, der durch verschiedene Arbeiten sich auf diesem Gebiete einen bekannten und geachteten Namen erworben hat. Auch dieses Büchlein zeigt, daß A. Becker in methodischen Fragen klaren Blick und gesundes Urteil mit reicher Erfahrung verbindet. Das Buch, das in die drei Abschnitte 1. der Lehrer, 2. der Schüler, 3. die Lehrbehelfe zerfällt, enthält in großer Zahl vortreffliche Winke und Anweisungen, unter ihnen allerdings nicht wenige, die nicht bloß für den Unterricht in der Erdkunde Gültigkeit haben, sondern die für jedes andere Lehrfach in gleicher Weise von Bedeutung sind, z. B. die hübschen Erörterungen über Fragen und Antworten auf S. 43 und 44. Ich habe an dieser und zahlreichen anderen Stellen dem Verfasser entschieden und freudig zugestimmt.

Daß das nicht bei jeder Einzelheit geschehen ist, ist bei diesem Gegenstande selbstverständlich. So verwerfe ich den Satz auf S. 63 „im Mittelpunkt des Unterrichtes soll die Handkarte des Schülers stehen“ und weise diesen Platz der Wandkarte zu aus Gründen, die Becker zum Teil selbst anführt. Am meisten Widerspruch hat bei mir der § 6 „Prüfen und Klassifizieren“ gefunden. Ich rechne mich zu denen, die diese Sache „verschämt Wiederholen nennen“ (S. 53), oder vielmehr nicht verschämt, sondern frei und offen. Es ist wahr, an die Arbeit der Durchnahme in der Stunde soll sich eine häusliche Arbeit des Schülers schließen zur Verarbeitung des in der Schule Durchgenommenen und Eingeübten, und eine Nachprüfung, wie der Schüler diese Arbeit geleistet hat, ist notwendig. Aber die Wiederholung in der nächsten Stunde hat doch noch einen anderen, einen höheren Zweck als bloß diese Nachprüfung oder gar Prüfung für die Zwecke des Zeugnisses. Sie dient zugleich und vornehmlich der Einübung, Einordnung, Befestigung und Klärung. Das Zeugnis aber wird sich nicht bloß auf diese Wiederholung stützen, sondern zugleich auf die Durchnahme, denn

auch da zeitigt der Schüler „Leistungen“, wenn anders es dem Lehrer gelingt „die stete und intensive Mitbeschäftigung der Schüler“ (S. 42) durchzuführen. Doch mögen wir den didaktischen Vorgang Prüfung oder Wiederholung nennen, auch für diese bietet der genannte Abschnitt manchen vortrefflichen Wink.

Darum sei das Büchlein allen denen empfohlen, für die der Verfasser es bestimmt hat, „Lehramtskandidaten und Lehrern“, diesen nicht weniger als jenen, denn auch auf dem Gebiet der Methodik können und sollen wir lernen, solange wir leben.

XIII. Teil. Dr. Wilhelm Trabert, ordentl. Professor der kosmischen Physik an der K. K. Universität Innsbruck, Meteorologie und Klimatologie. Mit 37 Figuren im Text. 1905. VI und 132 S. Subskriptionspreis 4 ℳ = 4,80 K. Einzelpreis 5 ℳ = 6 K.

Das Buch ist weit besser als das zunächst wenigstens nicht recht klare Vorwort erwarten läßt. Zweifellos werden fast alle Abnehmer des Klarschen Sammelwerkes darin einig sein, daß es ein glücklicher oder vielmehr der einzig richtige Gedanke war die Meteorologie und die Klimatologie nicht auf zwei verschiedene Werke zu verteilen, sie auch nicht in einem Bande nur äußerlich zu vereinigen, sondern sie innerlich zu einem Ganzen zusammenzuarbeiten, gerade weil „die beiden Disziplinen so viele Beziehungen zueinander haben“ und „einander so innig durchdringen“. Sie sind eben Schwestern oder mehr als das und bilden eine einzige Wissenschaft mit Unterabteilungen, für den Geographen wenigstens. Dieser findet nun in der Tat in diesem Buche alles, was er in dieser Beziehung braucht, in klarer Ordnung und in so leicht faßlicher Form, daß an seine mathematischen und physikalischen Kenntnisse keine übertriebenen Anforderungen gestellt werden. Mit Freuden zu begrüßen ist es, daß der letzte der drei Teile „Wetter und Klima“ nicht bei den allgemeinen Gesetzen der Klimatologie und den Hauptformen des Klimas stehen bleibt, sondern in den Hauptzügen auch das Klima der einzelnen Erdteile bespricht. Der erste Teil „die meteorologischen Elemente, ihre Messung und ihre Bearbeitung“ gewinnt an Wert noch dadurch, daß die wichtigsten Instrumente in guten Abbildungen vorgeführt und in klarer Weise erläutert werden. Der zweite Teil „zeitliche und örtliche Unterschiede der meteorologischen Elemente und ihre Ursachen“ ist mit guten Isothermen- und Isobarenkarten ausgestattet. Ein Namen- und Sachregister erleichtert wesentlich die Benutzung des dankenswerten und brauchbaren Buches.

XXIII. Teil. Dr. Norbert Herz, Professor an der K. K. Franz-Joseph-Staatsrealschule, Privatdozent für Astronomie und Geodäsie an der K. K. Universität Wien, Geodäsie. Eine Darstellung der Methoden für die Terrainaufnahme, Landesvermessung und Erdmessung. Mit einem Anhange: Anleitung zu astronomischen, geodätischen und kartographischen Arbeiten auf Forschungsreisen. Mit 3 Steindrucktafeln und 280 Figuren im Texte. 1905. IX und 418 S. Subskriptionspreis 12 ℳ = 14,40 K. Einzelpreis 14 ℳ = 16,80 K.

Das vorstehend in seiner ganzen Ausführlichkeit wiederholte Titelblatt gibt schon eine Vorstellung von dem reichen Inhalte dieses Bandes. Es läßt aber auch ahnen, daß das Werk über die Ansprüche und Bedürfnisse, wenn nicht aller, so doch der bei weitem meisten Lehrer der Erdkunde an den höheren Schulen weit hinausgeht. Der Verfasser hofft darum auch, und ich denke, mit vollstem Recht, „daß auch der Ingenieur das für ihn Wissenswerte aus der niederen und höheren Geodäsie in einem für die meisten Fälle vollständig ausreichenden Umfange zusammengestellt finden wird“. Der bloße Geograph wird sich vielleicht durch die zweite Abteilung „niedere Geodäsie“ mit Mühe durcharbeiten und in der dritten Abteilung „höhere Geodäsie“

vielleicht gar gleich mir stecken bleiben. Interessant und nützlich sind dennoch für ihn auch diese Teile, und von hohem Werte ist jedenfalls auch für ihn die erste Abteilung „die Instrumentenkunde“ mit vorzüglichen Abbildungen und guten Erklärungen zahlreicher Instrumente, deren Kenntnis auch von dem Lehrer der Erdkunde gefordert wird.

Dieses stattliche und tüchtige Werk geht also nach meinem Dafürhalten ebenso wie die früher von mir besprochenen Teile VII „die astronomische Bestimmung der geographischen Koordinaten“ und XXVI „die Kartenentwurfslehre“ über den Rahmen der Klarschen „Erdkunde“ erheblich hinaus. Es ist aber darum für den Lehrer der Erdkunde durchaus nicht überflüssig und entbehrlich. Weit wichtiger freilich ist es für den Forschungsreisenden und für den Geodäten von Berufe, und sie werden wohl auch seine Hauptbenutzer sein. —

Die Verlagsbuchhandlung Franz Deuticke verdient für die äußere Ausstattung dieser 5 Bände dasselbe uneingeschränkte Lob, das ich ihr bei der Besprechung der früher erschienenen sechs Teile spenden konnte.

Eisleben. **J. Lübbert.**

---

8. Lehrbuch der Mineralogie und Geologie für den Unterricht an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterricht. I. Teil: Mineralogie von Dr. Aug. Nies, Professor am Realgymnasium, an der Oberrealschule und der Höheren Handelsschule in Mainz. II. Teil: Gesteinslehre und Grundlagen zur Erdgeschichte von Dr. Ernst Düll, Professor am Realgymnasium in München. Mit über 400 in den Text gedruckten Abbildungen und 20 Farbentafeln. Stuttgart, Fritz Lehmann, 1905. VIII u. 216 bez. IV u. 106 S. Geb. 3 ℳ.

Brauchbare farbige Abbildungen in Schulbüchern der Mineralogie sind eine Errungenschaft der allerjüngsten Zeit, deren sich die zoologischen und botanischen Lehrbücher schon seit Jahren erfreuen. Die Ursache liegt in den Schwierigkeiten, welche gerade die Mineralien einer wirklich naturgetreuen farbigen Wiedergabe bereiten. Daß es unserer Technik jetzt gelungen ist, dieser Schwierigkeiten Herr zu werden, dafür ist vorliegendes Buch ein glänzender Beweis. Sein Vorzug liegt in den 20 Farbentafeln, die — man darf wohl sagen: in nahezu vollendeter Weise — die wichtigsten Mineralien in etwa 200 Abbildungen wiedergeben. Sie sind nebst den zahlreichen schwarzen Textbildern dem im gleichen Verlage erschienenen Prachtwerk von Prof. R. Brauns „Das Mineralreich“ entnommen, und so ist es möglich gewesen, dem inhaltvollen Buche einen so erstaunlich niedrigen Preis zu setzen. Die wundervollen Farbentafeln werden selbst dem Laien einen Genuß bereiten und nicht verfehlen, der Mineralogie neue Verehrer zuzuführen, denn gerade für den Selbstunterricht, dem ja das Buch auch dienen soll, gibt es — neben dem konkreten Objekt — kein besseres Hilfsmittel als naturgetreue Abbildungen. Der Fachmann wird besonders die vollendete Wiedergabe des sog. Metallglanzes der Sulfide und Oxyde und des Farbenspiels der stark lichtbrechenden Mineralien in seinen feineren Nuancen würdigen, so daß man nicht weiß, welchen Tafeln man den Vorzug geben soll, ob den Glanzen und Kiesen auf Taf. 5—8, den Karbonaten auf Taf. 14 oder den Silikaten auf Taf. 16—18. — Die zahlreichen schwarzen Textbilder, von denen diejenigen nach photographischen Originalen besonders zu erwähnen sind, sind ebenfalls zweckentsprechend. Die geologischen Landschaftsbilder und die Skelette fossiler Wirbeltiere würden bei größerem Maßstabe allerdings viel deutlicher sein. — Textlich

ist das mit Benutzung unserer ersten Fachwerke höchst sorgfältig bearbeitete Buch das umfassendste uns bekannte Schulbuch. Es ist wohl besonders als Lesebuch für Schüler verwendbar, denn für eine so eingehende Behandlung auch der häufigeren Formen dürfte auf wenigen Schulen die Zeit ausreichen. Jedenfalls erscheint es uns nicht ganz einfach, „aus dem reichlich bemessenen Inhalt das für örtliche Zwecke Notwendigste“ während der Unterrichtsstunden auswählen zu lassen. In geringerem Maße gilt das für den geologischen Teil. Die Einteilung des Stoffes ist die allgemein übliche, die Darstellung klar und ansprechend. Wir können das Buch auch als schönes Geschenk für interessierte Schüler und vor allem zum Selbstunterricht dringend empfehlen.

Halle a. S. **Prof. Dr. Löwenhardt.**

---

9. Handbuch der evangelischen Religionslehre. Zum Gebrauch an höheren Schulen nach den neuesten Lehrplänen bearbeitet von Prof. Dr. Franz Fauth, Gymnasialdirektor, Franz Rinneberg, Pfarrer, und Prof. Matthias Evers, Gymnasialdirektor. Bd. I (Sexta, Quinta, Quarta) (dient zugleich als Vorstufe zu Fauth — Christlieb). Leipzig, Verlag von G. Freytag. Preis geb. 2,80 ℳ.

Dieses Hilfsbuch für den Religionsunterricht auf der unteren Stufe soll nach der Ansicht der Herausgeber in der Hand der Schüler sein und ihnen als Grundlage für die häusliche Arbeit dienen. Alles, was zu diesem Zwecke nötig ist, wird in sehr zweckmäßiger Weise in diesem Buche geboten, aber auch nicht mehr, was auch nicht unwesentlich ist. Denn mit Recht wird im Vorwort hervorgehoben, daß es vom pädagogischen wie vom unterrichtlichen Standpunkt aus nicht rätlich erscheint, ein Schulbuch mit vielen Anmerkungen und Erläuterungen zu versehen. Die für Sexta und Quinta dargebotenen „Biblischen Geschichten“ sind nach dem rheinischen Lehrplan angelegt, Spruch und Lied sind zur Erklärung der Geschichten ausgiebig herangezogen, auch wird reichlich auf den Katechismus verwiesen. Was den Lehrstoff der Quarta anbetrifft, so hätte ich eine eingehendere Berücksichtigung der Geschichte des israelitischen Volkes nach der Teilung des Reiches für die alttestamentliche Lektüre gewünscht. In einem ersten Anhange wird eine Übersicht der zu lernenden Kirchenlieder, nach Provinzen geordnet, gegeben. Mit Recht wird bei dieser Übersicht auf die Volksschule Rücksicht genommen, denn sonst wird der Unterbau nicht einheitlich für die Arbeit der Kirche, und die Verfasser haben allen Grund Gewicht darauf zu legen, daß der schulplanmäßige Religionsunterricht in innigere Beziehung gesetzt wird zum Religionsunterricht der Kirche. Ein zweiter Anhang enthält eine Übersicht der zum Memorieren amtlich festgesetzten Bibelsprüche; sie ist ebenfalls für die einzelnen Provinzen zusammengestellt.

Halle a. S. **R. Windel.**

---

10. Aufsätze aus Oberklassen, gesammelt von Prof. Dr. Theodor Matthias, Oberlehrer am Realgymnasium zu Zwickau. Leipzig, Verlag von B. G. Teubner.

Die vorliegende Sammlung enthält überwiegend Realgymnasiastenaufsätze aus den Klassen Obersekunda bis Oberprima; nur zwei Aufsätze sind von dem Herausgeber selbst verfaßt. Der erste Anlaß zu der Veröffentlichung dieser Schüleraufsätze war für den Verfasser die Feier des fünfzigjährigen Bestehens des Realgymnasiums zu Zittau, an dem er über achtzehn Jahre gewirkt hat, und dem er diese Sammlung,

deren Aufsätze zum großen Teil von Schülern jener Anstalt verfertigt sind, widmet. Zum anderen wollte er durch die Herausgabe dieser Sammlung die Möglichkeit geben das ungünstige Urteil nachzuprüfen, welches in der Sitzung der Zweiten Kammer am 23. März 1904 der sächsische Justizminister über die deutschen Arbeiten auf dem Realgymnasium gefällt hat.

Die hier gebotenen Schüleraufsätze sind gewiß sehr gelungen zu nennen. Sie zeichnen sich aus durch formale Gewandtheit und inhaltlich durch Gedankenreichtum und eine erfreuliche Reife des Urteils, auch in sittlicher Beziehung. Etwas lang scheinen mir manche zu sein, auch überwiegen die an die deutsche oder lateinische Lektüre sich anschließenden Themata doch sehr. Ich fürchte, die „allgemeinen Themata" kommen jetzt oft in dem deutschen Unterricht der Oberstufe zu kurz, und doch sind sie meiner Ansicht nach ein besonders gutes Mittel, die Urteilsreife der Schüler zu prüfen. Und ob nicht doch etwas daran ist, daß durch die einseitige Bevorzugung solcher Themen, die sich an die deutsche Literatur anschließen, dem Schüler die Freude an den Schätzen unserer Literatur beeinträchtigt wird? Gern hätte man von dem Herausgeber etwas darüber gehört, wie weit die Vorbereitung der Aufsätze sich erstreckt hat, und was in denselben dem korrigierenden Lehrer angehört.

Halle a. S. **R. Windel.**

11. Deutsche Prosa. Ausgewählte Reden und Essays. Zur Lektüre auf der obersten Stufe höherer Lehranstalten zusammengestellt von Margarete Henschke. Mit 4 Abbildungen auf Tafeln. Zweite Auflage. 1905. Leipzig und Berlin. Druck und Verlag von Theodor Hofmann.

Es wäre schade, wenn dieses Lesebuch von den Vertretern des deutschen Unterrichts an höheren Lehranstalten unbeachtet bliebe, weil die bescheidene Verfasserin mit demselben zunächst der ersten Klasse der jetzigen Mädchenschule, den Mädchengymnasien und Lehrerinnenseminaren dienen will. Denn es eignet sich sehr wohl meiner Ansicht nach zur Einführung für die oberste Klasse des Gymnasiums, jedenfalls sollte es in der Schülerbibliothek keiner Prima einer höheren Lehranstalt fehlen. Mit feinem Geschmack und pädagogischem Takte sind die einzelnen Aufsätze und Essays ausgewählt, die gehaltvollen Inhalt in schöner Form bieten und der Erregung eines vielseitigen Interesses in hervorragendem Maße dienen. Dabei haben sie fast durchweg den Vorzug der Neuheit und finden sich nicht in den bekannteren Lesebüchern; nur der schöne Aufsatz des ehrwürdigen Eduard Zeller „Über Nationalität und Humanität" findet sich in dem Lesebuch von J. Hense. Auch auf die beiden gehaltvollen Vorworte sei hier hingewiesen; unter anderem pädagogisch Wertvollen findet sich hier auch der Hinweis (S. XV) auf das Auswendiglernen kürzerer oder längerer Stellen geeigneter Prosastücke; es scheint auch dem Referenten ein nicht unwichtiges Mittel zur Stilbildung zu sein.

Halle a. S. **R. Windel.**

12. Grundzüge der philosophischen Propädeutik für den Gymnasialunterricht. Von Dr. Joseph Hense, Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Paderborn. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung. 1905. 0,70 ℳ.

Dieser Leitfaden enthält in möglichster Kürze und Knappheit das Wichtigste aus der Logik und Psychologie und ist für die Hand der Schüler bestimmt. Verfasser hatte früher dem dritten Bande seines rühmlichst bekannten Deutschen Lese-

buches die Grundzüge der philosophischen Propädeutik in kurzer Darlegung als Anhang beigefügt, in der letzten Auflage desselben aber diese wieder gestrichen. Jetzt bietet er jenen Anhang, etwas erweitert, in dem vorliegenden besonderen Hefte dar. Es zeichnet sich aus durch die Beschränkung auf das Wesentlichste und kann in dieser Beziehung als ein gutes Hilfsmittel für den propädeutischen Unterricht gewiß empfohlen werden.

Halle a. S. **R. Windel.**

13. Freiheit und Notwendigkeit in Schillers Dramen von Dr. Robert Petsch Privatdozenten an der Universität Heidelberg. München 1905. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung.

Dieses Buch bildet den ersten Band der „Goethe- und Schillerstudien", einer Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten über die klassische Literatur der Deutschen, herausgegeben von Dr. Robert Petsch. Diese Sammlung will „eine Sammelstelle für ernste, wissenschaftliche Arbeiten über die klassische Literatur der Deutschen schaffen und hier einzelne Probleme von höheren Gesichtspunkten aus in einer Weise erörtern, die auch der Schule und denjenigen Lesern, die das Studium der deutschen Dichtung mit wahrer Hingabe treiben wollen, nützlich sich erweisen kann".

Der vorliegende erste Band dieser Sammlung aus der Feder des Herausgebers behandelt „den Zentralbegriff der Schillerschen Dramatik, die Freiheit des Willens auf breiterer, geschichtlicher und vergleichender Grundlage". Besonders für die Erklärung des „Wallenstein" und der „Braut von Messina" sind die Fragen nach dem Verhältnis von Handlung und Schicksal, Menschheit und Weltordnung, Individuum und Milieu von besonderer Bedeutung. Aber auch alle anderen Schillerschen Dramen werden unter diesem Gesichtspunkte von dem Verfasser eingehend betrachtet und erörtert. Mag auch der Verfasser nicht immer auf diesem vielumstrittenen Gebiete uns für seine Ansicht gewinnen, sicherlich wird man doch gern und mit großem Genuß und Gewinn für das Verständnis der Schillerschen Dramen seinen gründlichen, echt wissenschaftlichen Erörterungen folgen und durch seine genetische Darstellung der Ansichten des Dichters und vor allem der Charaktere in Schillers Dramen über die einschlägigen Fragen zu einer tieferen Auffassung der Schillerschen Freiheitslehre, deren politische Seite hier natürlich nicht in Betracht kommt, sich führen lassen. Er faßt das Schillersche Drama als Leidenschaftsdrama auf, das vom Milieudrama wie vom Schicksalsdrama gleich weit entfernt ist. Frei ist nach ihm der Schillersche Held, sofern sein Wille durch seinen individuellen Charakter in eine bestimmte Richtung gelenkt ist; unfrei ist er, insofern er in „der eben durch die Struktur seines Individuums bedingten Richtung fortstreben, die Einseitigkeit, zu der er von Natur neigt und die er einmal bewußt betätigt hat, nun auch bis zur letzten Konsequenz durchführen muß". Auch im „Wallenstein" ist die Einheit des leidenschaftlichen Charakters des Helden der letzte Grund aller seiner Handlungen und Schicksale, demgegenüber die Verhältnisse der Außenwelt nur einen modifizierenden Einfluß üben können. Auch in der „Braut von Messina" greift das Übersinnliche niemals unmittelbar in den Tatsachenzusammenhang ein, es gibt keine Befehle, die nicht an sich schon auf Grund der seelischen Organisation der handelnden Personen realisiert werden müßten. Viel Eigenartiges enthalten die Ausführungen des Verfassers über den Schicksalsglauben Wallensteins, den er unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung auffaßt (S. 177), wie auch die über den dramatischen Gebrauch des Wunderbaren in dem Abschnitt „Die Jungfrau von Orleans und die Romantik".

Möge die Hoffnung des Herausgebers dieser Goethe- und Schillerstudien die sich durch den vorliegenden ersten Band so vorteilhaft einführen, daß insbesondere die deutschen Gymnasien, zu deren schönsten Aufgaben die Verarbeitung und Aneignung des der deutschen Nation in ihren Klassikern hinterlassenen geistigen Erbes gehört, zu den Subskribenten der Goethe- und Schillerstudien zählen möchten, sich reichlich erfüllen.

Halle a. S. **R. Windel.**

Eingesandte Bücher.

Schmidt-Meusel, A. H. Franckes Briefe an den Grafen Heinrich XXIV. j. L. Reuß, als Beitrag zur Geschichte des Pietismus. Leipzig (Dürr) 1905.
Fischer, E., Der Brief Pauli an die Römer, 4. Aufl. Leipzig (Dürr) 1906.
Thrändorf, Soziales Christentum. Dresden (Bleyl u. Kämmerer) 1905.
Jäkel, J., Die Freiheit des menschlichen Willens. Wien (Deutscher Schulverein) 1906.
v. Bamberg, A., Ideale (Schulreden). Berlin (Springer) 1906.
Weißenfels, O., Aristoteles' Lehre vom Staat. Gütersloh (Bertelsmann) 1906.
Annuaire de l'université de Sophia. 1904—1905. Sophia 1905.
Horn, E., Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Berlin (Trowitzsch u. Sohn) 1906.
Kleinpeter, H., Mittelschule und Gegenwart. Wien-Leipzig (Fromme) 1906.
Walsemann, H., Die Lehrkunst (Monatsschrift). Schleswig (Bergas).
Heilmann, K., Handbuch der Pädagogik, III. Bd., 6. Aufl. Leipzig (Dürr) 1906.
— Psychologie und Logik, 10. Aufl. Leipzig (Dürr) 1906.
Bohnstedt, H, Mädchenschule und Himmelreich. Leipzig (Dürr) 1906.
Hentschel-Linke, Illustrierte deutsche Literaturkunde, 6. Aufl. Leipzig (Dürr) 1906.
Schneider, F., Jean Pauls Jugend und erstes Auftreten in der Literatur. Berlin (Behr) 1905.
Busch, R., Deutsche Prosa von Luther bis zu Lessing, 2. Aufl. Leipzig (Dürr) 1906.
Schiele, F., Sang und Spruch der Deutschen, 2. Aufl. Leipzig (Dürr) 1906.
Prigge, E., W. Jordans Nibelunge, 1. Lied. Frankfurt a. M. (Jordan) 1906.
Pissin, R., Gedichte von Otto Heinrich Grafen v. Loeben. Berlin (Behr) 1905.
Dunger, H., Zur Schärfung des Sprachgefühls. Berlin (Deutscher Sprachverein) 1906.
Claus, B., Übungsstoff und Lehrstoff der Sprachlehre. Leipzig (Dürr) 1906.
Tumlirz, K., Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen. Wien (Tempsky) 1906.
Wunderer, W., Deutsches Lesebuch, I. Teil. Bamberg (Buchner) 1905.
Steuding, Deutsches Lesebuch für sächsische Gymnasien, V. Abt. von Nowack, VI. Abt. von Matthias-Lohse. Leipzig (Dürr) 1906.
Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz, II. Teil, 6. Aufl. Hannover-Berlin (Meyer) 1905.
Lange, R., Übungsschule zur Erlernung der Rechtschreibung, 8. Aufl. Leipzig (Dürr) 1906.
Süpfle-Stegmann, Aufgaben zu lateinischen Stilübungen, I. Teil. 2. Abteilung. 21. Aufl. II. Teil. 23. Aufl. Heidelberg (Winter) 1905.
Sieglerschmidt, H., Vercingetorix, 2. Aufl. Glogau (Flemming).
Mužik, H., Lehr- u. Anschauungsbehelfe zu den griechischen Schulklassikern. Leipzig-Wien (Fromme) 1906.
Curtius-v. Hartel, Griechische Schulgrammatik, 25. Aufl. v. Weigel. Wien (Tempsky) 1906.
—, Griechische Schulgrammatik, kurzgefaßte Ausgabe. v. Weigel. Wien (Tempsky) 1906.
Muff, Chr., Euripides' Phoinissen. Text und Kommentar. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906.
Ellinger-Butler, Lehrbuch der englischen Sprache, Ausgabe A. I. Teil. Wien (Tempsky) 1906.

Swoboda, W., Schulgrammatik der modernen englischen Sprache. Wien-Leipzig (Deuticke) 1906.
Swoboda-Kaiser, „Senior Book", Part. I. Wien-Leipzig (Deutike) 1906.
Dannheisser, E., Extraits de Journaux, I. Teil. Leipzig (Gerhard) 1906.
Gévolle, H., L'Etude synthétique finale d'un auteur. Tournai.
Gajdeczka, J., Übungsbuch zur Geometrie, 3. Aufl. Wien (Deuticke) 1906.
Jacob, J., Lehrbuch der Arithmetik, II. Abt. Wien (Deuticke) 1905.
Dreßler, H., Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten. Dresden. (Bleyl & Kaemmerer) 1906.
Harms, Ch., Rechenbuch der Vorschule, I. Heft, 13. Aufl. II. Heft, 15. Aufl. Oldenburg (Stalling) 1905.
Rosenberg, K., Lehrbuch der Physik, Ausgabe für Gymnasien. Wien-Leipzig (Hölder) 1906.
La Cour-Appel, Die Physik auf Grund ihrer geschichtlichen Entwicklung, I. Bd. Braunschweig (Vieweg & Sohn) 1905.
Rippel, J., Grundlinien der Chemie für Oberrealschulen, I. Teil. Anorg. Chemie. Wien (Deuticke) 1905.
Ficker, G., Leitfaden der Mineralogie, 2. Aufl. Wien (Deuticke) 1905.
Peters, H., Lehrbuch der Mineralogie und Geologie, 2. Aufl. Kiel-Leipzig (Lipsius & Tischer) 1905.
Heinze, H., Physische Geographie, 3. Aufl. Leipzig (Dürr) 1906.
Thomé, W., Lehrbuch der Zoologie, 7. Aufl. Braunschweig (Vieweg & Sohn) 1905.
Micholitsch, A., Der moderne Zeichenunterricht, I. Bd. Wien (Pichler) 1906.
Callies-Stamm, Choral-Melodienheft. Leipzig (Dürr) 1906.
Kirston, P., Anleitung zur Erlernung des Lagenspiels auf der Violine, 2. Aufl. Leipzig (Dürr) 1906.
Godtfring, O., Praktische Anleitung zur Beseitigung des Stotterns und zur Kräftigung der Sprechstimme. Leipzig (Dürr) 1906.
Lange-Spannagel, Vorstufe für den Unterricht im kaufmännischen Briefwechsel, 3. Aufl. Leipzig (Dürr) 1906.

Wir erneuern unsere wiederholt abgegebene Erklärung, daß die Aufgabe unserer Hefte uns nicht gestattet, den Rezensionen einen größeren Raum einzuräumen, daß wir daher nur wenige der uns zugesandten Bücher besonders besprechen können, wohl aber sonst Gelegenheit nehmen werden, auf die wertvollsten Erscheinungen, mit denen uns ein didaktischer Fortschritt gegeben zu sein scheint, in unseren Arbeiten, wie in dem Seminarium praeceptorum, dessen pädagogischer Bibliothek sie einverleibt werden, Bezug zu nehmen. Als allgemeine Empfangsbescheinigung möge die Zusammenstellung angesehen werden, die wir am Schluß jedes Heftes bringen. Auf eine Rücksendung der Schriften können wir uns nicht einlassen. Wir fügen hinzu, daß die Volksschul-Literatur nur dann von uns berücksichtigt werden kann, wenn aus den Erscheinungen derselben ein Gewinn für den Unterricht an den höheren Schulen nachzuweisen ist. W. Fries.

1. Die Tempuslehre in der lateinischen Grammatik.

Von Prof. Waldeck (Kassel).

Die Klagen über die Notlage des lateinischen Unterrichts sind auch nach den neuesten Lehrplänen nicht ganz verstummt, es wird vielfach noch immer ein Mißverhältnis empfunden zwischen dem, was verlangt wird, und der zu Gebote stehenden Zeit. Daher drängt sich immer wieder die Frage auf: Liegt die Schuld nicht auch im Betriebe des Unterrichts selbst? Seit Jahrzehnten wird in den Schulgrammatiken gestrichen und gekürzt, gleichwohl aber ist das Urteil über das, was der Schüler für seinen Zweck braucht, und namentlich wie er es braucht, noch vielfach getrübt durch die aus der Zeit des Lateinschreibens überlieferten Vorstellungen, außerdem durch die Meinung, daß, weil das Endziel des Gymnasialunterrichts die Befähigung zu wissenschaftlichem Denken ist, deshalb auch der Betrieb schon auf allen Stufen ein wissenschaftliches Gepräge haben müsse. Der Schüler soll aber über die Dinge, die im Bereich seiner Arbeit liegen, zunächst klar und richtig denken lernen, das ist die notwendige Vorstufe alles wissenschaftlichen Denkens; dieses selbst aber kann erst die Aufgabe einer späteren Stufe sein. Welche logischen und methodischen Fehler daraus hervorgehen, will ich an der Tempuslehre zu zeigen versuchen; dieselbe enthält ein deutliches Beispiel, wie man eine einfache Sache zu einer verwickelten und schwierigen machen kann. Wenn ich dabei die Müllersche Grammatik (Ausgabe B, 2. Aufl.) zugrunde lege, so bemerke ich im voraus, daß ich mit dem notwendigen Aufsuchen der didaktischen Mängel dieses einen Abschnitts kein Urteil über das ganze Buch fällen will. Ich erkenne die Vorzüge desselben in anderen Abschnitten, namentlich in der Formenlehre, ausdrücklich an, ebenso daß die hier zu rügenden Fehler sich zum Teil auch in den meisten anderen Grammatiken finden.

I.

Welches ist der Zweck des ganzen Kapitels? Den Obertertianer — denn für diese Klasse gehört dasselbe nach allen Lehrplänen — über den Unterschied des deutschen und lateinischen Tempusgebrauchs aufzuklären. Nun ist ihm aber von Sexta an die Vorstellung geläufig, daß im allgemeinen

die Bedeutung der Zeitformen in beiden Sprachen übereinstimmt; er weiß, daß in beiden das Präsens Gegenwärtiges, das Futurum Zukünftiges usw. bezeichnet, und in dieser ganz richtigen Vorstellung darf man ihn vor allem nicht irre machen. Er weiß ferner schon von Quinta und Quarta her, daß der Lateiner in der Bezeichnung der Zeitverhältnisse genauer verfährt als wir, denn schon der Quartaner muß hundertmal cum cognovisset, constituit übersetzen mit: als er erfuhr, und umgekehrt: morgen reise ich nach Rom mit proficiscar. Und in der Tat muß schon ein Quartaner begreifen können, daß das Erfahren dem Beschlusse vorangehen muß, und daß, was ich morgen tun will, nicht schon gegenwärtig ist. Welche Zeitformen aber im Lateinischen und Deutschen Gleichzeitigkeit und welche Vorzeitigkeit ausdrücken, das kann man ihm doch in einer Viertelstunde an einfachen Beispielen klar machen: „Wenn ich falle, stehe ich wieder auf“ muß genau gesprochen heißen: wenn ich gefallen bin, und ebenso in der Vergangenheit: wenn ich gefallen war, und in der Zukunft: gefallen sein werde. Man verwirrt den Schüler geradezu, wenn man ihn Dinge als eigentümlich lateinisch auswendig lernen läßt, die im Deutschen geradeso sind. Nicht in dem Begreifen und Behalten liegt hier die Schwierigkeit, sondern darin, daß er beim Übersetzen in jedem einzelnen Falle daran denkt, daß er sich gewöhnt die Zeitverhältnisse überhaupt zu beachten, statt gedankenlos jede Zeitform mit der entsprechenden zu übersetzen. Das aber ist nur zu erreichen durch ausgiebige Übung und Gewöhnung, den Sinn des zu übersetzenden Satzes ins Auge zu fassen. Das macht man ihm aber schwierig, wenn man eine so einfache Sache in zahllose Einzelregeln zerreißt, die an den verschiedensten Stellen der Grammatik vorkommen; denn diese kann er nicht bei jedem einzelnen Satze sämtlich geistig gegenwärtig haben, um zu wählen, welche er anzuwenden hat. Durch zwei- bis dreijährige Übung aber muß eine Regel, die so häufig zur Anwendung kommt wie die von der Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit, dem Obertertianer längst in Fleisch und Blut übergegangen sein. Ebenso hat derselbe doch von dem einzigen wirklich Abweichenden, daß der Lateiner im Perf., der Deutsche im Imperf. erzählt, schon so viele Beispiele gehabt und so viele Hinweisungen darauf erhalten, daß ihm auch das nichts Neues mehr sein kann, und dasselbe gilt von der consecutio temp., deren Hauptregel doch auch schon in Quarta gelernt wird. Die Aufgabe der O III ist also die, das bisher nur gelegentlich Gelernte zusammenzufassen, zu ergänzen, in möglichst umfassende Hauptregeln zu formulieren und diese dem Schüler zum klaren Verständnis zu bringen und einzuüben. Es ist dies aber — abgesehen von den früher auch schon gelernten Abweichungen bei dum, postquam usw. — einige Ergänzungen zu dem Gesetz von der genaueren Bezeichnung der Zeitverhält-

nisse, namentlich im coni. futuri, dann der Unterschied zwischen Imperf. und erzählendem Perf., endlich die consecutio temp. — Sollte man es für möglich halten, daß dazu wie bei Müller 21 — sage 21 Seiten Regeln nötig sind und außerdem noch zahlreiche Einzelregeln bei den einzelnen Satzarten?

Was enthält nun dieses lange Kapitel? Zunächst lernt der Schüler § 159: „Die Tempora stehen 1. selbständig; die Handlung wird nur im Verhältnis zu der Zeit des Redenden betrachtet. Man unterscheidet 3 Zeitstufen: Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft.“ Dann folgt das Schema der Zeitstufen: praes. scribo ich schreibe, perf. hist. scripsi ich schrieb (deutsch imperf.), fut. I scribam ich werde schreiben; 2. „bezogen; die Handlung wird nicht im Verhältnis zur Zeit des Redenden, sondern im Verhältnis zu einer anderen Zeit betrachtet. Neben den drei Zeitstufen unterscheidet man noch zwei Zeitarten: Dauer und Vollendung.“ Es folgt das Schema der Zeitarten: „Gegenwart praesens: scribo ich schreibe, bin mit Schreiben beschäftigt, perf. praes. scripsi ich habe geschrieben, bin mit Schreiben fertig“ usw. für Vergangenheit und Zukunft.

Zunächst enthält die ganze Anordnung einen schweren Fehler, insofern der selbständige und bezogene Gebrauch vermengt wird mit einer ganz anderen, parallel laufenden Betrachtungsweise der Tempora, der nach Zeitstufen und Zeitarten, so daß der Schüler glauben muß, die erstere gäbe es nur bei selbständigem, die letztere nur bei bezogenem Gebrauche. Sodann aber müßte ihm doch wohl erklärt werden, was das heißt: eine Handlung wird nur im Verhältnis zu der Zeit des Redenden betrachtet, und ebenso, was das für eine andere Zeit ist, im Verhältnis zu der man sie betrachten kann. Aber wenn ihm das auch mündlich erklärt wird, so steht er doch noch vor einer ganzen Reihe von Rätseln. Werden denn also Imperf., Plusquamperf. und perf. praes. nicht selbständig gebraucht? Und doch sind gerade die beiden ersteren die einzigen Tempora, bei denen später bei den Spezialregeln (§ 165 bis 167) der selbständige und bezogene Gebrauch unterschieden und mit Beispielen belegt wird, und ähnlich steht's beim fut. II. Dann: wie unterscheidet sich denn scribo ich schreibe von scribo ich bin mit Schreiben beschäftigt? Kann man auch schreiben, ohne damit beschäftigt zu sein? Kann man überhaupt etwas Gegenwärtiges, sei es Handlung (scribo) oder Zustand (scripsi ich bin mit Schreiben fertig) auf eine andere Zeit beziehen als die des Redenden, also die Gegenwart? Selbst in Nebensätzen — cum ruri sum oder cum rus ii, venando delector — beziehen sich doch beide Verba auf die Zeit des Redenden: ich halte mich (jetzt) öfters auf dem Lande auf und ergötze mich dann mit Jagen; beide bezeichnen einen gegenwärtigen Zustand, nur das ii als Folge einer voran-

gegangenen Handlung. Wie steht es ferner mit dem § 162b erwähnten urteilenden Perfectum"? Steht das selbständig oder bezogen und bezeichnet es Zeitart oder Zeitstufe? Und warum kommt es in keinem dieser Schemata vor? Derartige Rätsel müssen sich dem denkenden Schüler in Menge aufdrängen.

Daß die ganze Unterscheidung unhaltbar ist, ergibt sich für das Präsens und das präsentische Perf. schon aus obigem Beispiel. Wie steht's damit nun im Imperf. und Plusquamperf.? In dem Satze: Augusti aetate Romae artes et litterae florebant steht das Imperf. selbständig, denn es ist keine andere Handlung da, auf deren Zeit es bezogen werden könnte (§ 166 β). Dagegen in: cum Augustus Romae imperabat, ibi artes et litterae florebant stehen die Tempora bezogen. Wo in aller Welt steckt da der geringste Unterschied? Bezieht sich nicht in beiden Sätzen das florebant in gleicher Weise auf die Zeit des Augustus und beschreibt den damaligen Kulturzustand Roms? Ob die Zeitbestimmung dazu in einem abl. temp. oder in einem Nebensatze gegeben wird, ist doch völlig gleichgültig, also kann die Unterscheidung auch nicht im geringsten dazu beitragen, die Bedeutung des lateinischen Imperf. klar zu machen; sie bleibt eine bloße Wortspielerei.

Am größten wird die Verwirrung beim Perfektum. Scripsi = ich bin mit Schreiben fertig, cognovi = ich weiß sollen nach dem Schema, obgleich bei den Speziallregeln nichts davon gesagt wird, bezogen gebraucht sein. Worauf denn? Das erzählende Perf. dagegen steht selbständig. Ich meine, umgekehrt könnte eher ein Vers daraus werden. Den Satz: Cicero hanc epistolam scripsit = er ist der Verfasser dieses Briefes (perf. praes.) bringe man in welches Verhältnis man will zu einer anderen Handlung, das Tempus bleibt auf die Gegenwart des Redenden bezogen, also selbständig. Dagegen: deinde Cicero hanc epistolam scripsit kann nur einer Erzählung entnommen sein, das scribere steht in zeitlichem Zusammenhange mit anderen, vorangehenden, vielleicht auch noch anderen, nachfolgenden Handlungen, in deren Kette es ein Glied bildet, steht also auf diese bezogen. Mit dem Satze endlich: Quando Cicero hanc epistolam scripsit? frage ich nach einer völlig isolierten historischen Tatsache (urteilendes Perf.), die weder mit der Gegenwart etwas zu tun hat (also kein perf. praes.), noch in irgend einer Beziehung zu anderen Handlungen steht. Das aber ist eben das Wesen des urteilenden Perfektums. Also gerade für dieses wäre der Ausdruck „selbständig gebraucht" wohl zutreffend und würde auch einigermaßen den Unterschied gegen das (bezogene) erzählende Perf. bezeichnen: Indes glaube ich, daß statt dessen die Ausdrücke urteilend und erzählend dem Schüler leichter verständlich zu machen sind. Übrigens vergleiche man die Ausführungen Cauers in der Grammatica militans und Methners in seinen „Unter-

suchungen über lat. Tempus- und Moduslehre" über den selbständigen und bezogenen Tempusgebrauch.

Die ganze Unterscheidung ist aber nicht bloß verschwommen und undurchführbar, sondern geradezu schädlich, insofern sie, wie die Einzelregeln zeigen, zu logisch falschen Einteilungen führt. Jede logisch richtige Gliederung muß sich auf Unterschiede gründen, die im Wesen der Sache liegen, nicht auf rein zufällige und nebensächliche. Wenn man die Verschiedenheit der Menschenrassen darlegen will, so darf man dabei nicht ausgehen von der Unterscheidung von Insulanern und Festlandsbewohnern, denn diese begründet keinen Rassenunterschiede. Für die beschreibende Bedeutung des Imperf. — und darin liegt doch sein Wesen — ist es aber völlig gleichgültig, ob der beschriebene Zustand für sich allein hingestellt (selbständig), oder ob er in zeitliche Beziehung zu einer anderen Handlung oder einem anderen Zustande gesetzt wird, gerade so gleichgültig wie für die Kaukasier, ob sie auf Inseln oder auf dem Festlande wohnen. Hieraus hauptsächlich entspringt die logische Verwirrung in § 165f., wovon später die Rede sein wird. Derselbe Fehler — das sei gleich hier bemerkt — liegt aber auch in der Unterscheidung der Tempora in indikativischen Haupt- und Nebensätzen, weil ihre Bedeutung in beiden dieselbe ist.

Ähnlich liegt die Sache bei den Zeitarten. Legt man dem Schüler die drei Sätze vor: 1. Cicero hanc epistolam scripsit als Antwort auf die Frage: wer ist der Verfasser? 2. Cicero hanc epistolam Romae scripsit auf die Frage: wo hat er . . geschrieben? (urteilendes Perf.) und 3. Deinde Cicero . . scripsit auf die Frage: was geschah darauf? und fragt ihn, in welchem der drei Sätze das Schreiben vollendet sei, so wird er zweifellos und mit vollem Rechte antworten: in allen drei Sätzen gleichmäßig, denn Cicero sei doch schon seit 2000 Jahren fertig. Er wird nie darüber hinauskommen, daß alles, was einmal der Vergangenheit angehört, jetzt vollendet sei, ja er wird auch Cato dicebat für vollendet erklären. Man wird ihm also folgendes darlegen müssen: Allerdings ist in allen drei Sätzen die Handlung des Schreibens vollendet, aber in dem ersten soll doch nur das jetzt noch bestehende Verhältnis Ciceros zu dem Briefe, daß er der Verfasser ist, ausgedrückt werden — daher der Name perf. praes. und § 162a die ganz richtige Erklärung: „es bezeichnet einen Zustand in der Gegenwart" —, in den beiden anderen dagegen ist die — natürlich ebenso vollendete — Handlung selbst gemeint, und zwar erscheint dieselbe in dem zweiten als vereinzelte, für sich allein stehende Behauptung (Urteil vom Standpunkte der Gegenwart), in dem dritten endlich als Glied in der Kette anderer Handlungen, daher im Deutschen nur das erzählende Imperf. — Damit räumt aber der Lehrer doch ein, daß das Unterscheidende der drei Perfekta gar

nicht in der Vollendung der Handlung liegt; warum aber gibt man dann in dem Schema der Zeitarten dieselbe als charakteristisches Merkmal für das perf. praes. an, obgleich es auf alle drei gleichmäßig paßt? Überhaupt ist der ganze Gegensatz von Dauer und Vollendung irreführend: das perf. praes. bezeichnet immer einen Zustand, also Dauer, das wirkliche Präsens sehr häufig nur ganz momentane Handlungen, obdormivit genau denselben Zustand wie dormit, ja consistit sogar gerade umgekehrt den momentanen Akt, der zu dem durch constitit ausgedrückten dauernden Zustande führt. Und warum nun gar die merkwürdige Umschreibung: „scripsi = ich bin mit schreiben fertig“, die sich in vielen Grammatiken findet? Soll sich denn wirklich der Schüler alle die perfecta praesentia, die nach 162a einen Zustand in der Gegenwart ausdrücken, consuevi, cognovi, constiti usw. umschreiben mit: Ich bin mit Gewöhnen usw. fertig? Ich erinnere mich keines einzigen Satzes, wo diese Umschreibung passen könnte; denn selbst wenn ein Sterbender sagt: Ita vixi, ut non frustra me natum esse existimem, so meint er nicht: ich bin mit Leben fertig, sondern ebenso gut wie einer, der noch lange zu leben hofft: mein hinter mir liegendes Leben ist der Art, daß usw., und ich zweifle sehr, ob je ein Redner mit der geschmackvollen Wendung: „dixi ich bin mit Reden fertig“ geschlossen hat.

Nun sehe man sich die praktische Anwendung dieser Dauer und Vollendung an. Beim ganzen Perfektum kommt die Vollendung mit keiner Andeutung vor, obgleich beim perf. praes. zu „bezeichnet einen Zustand in der Gegenwart“ der Zusatz: „als Ergebnis der vollendeten Handlung“ wünschenswert wäre, um z. B. den Unterschied zwischen dormit und obdormivit zu markieren. Das Präsens dagegen bezeichnet (§ 161) „eine in der Gegenwart liegende andauernde (noch nicht vollendete) Handlung: frater dormit, pluit.“ Also das sind Handlungen? Von Sexta an hat der Schüler geglaubt, das Präsens bezeichne nicht nur so sonderbare Handlungen, sondern überhaupt alles in der Gegenwart Liegende, auch Zustände, mögen sie lange oder kurz dauern: jetzt erfährt er plötzlich, daß man pluit nur sagen kann von andauerndem Regen, und zwar muß dies Moment des Andauernden sehr wichtig sein, da dem affirmativen Ausdruck in Klammeun noch der negative „noch nicht vollendet“ hinzugefügt ist. Und wenn ihm nun gar Präsentia einfallen wie „es blitzt, ich stehe auf“, wird er nicht vor Verblüffung mit der Hand nach dem Kopfe fahren? Das Imperf. bezeichnet nach § 165a „eine noch nicht vollendete Handlung der Vergangenheit“, das Plusquamp. dagegen „eine vollendete Handlung der Vergangenheit: consueveram = solebam, cognoveram = sciebam usw.“ Ein gewitzter Tertianer könnte sich folgenden interessanten Syllogismus bilden: consueveram = solebam, also plusquamp. = imperf. — Nun aber drückt das erstere

vollendete, das letztere noch nicht vollendete Handlungen der Vergangenheit aus, ergo vollendete Handlungen = nicht vollendeten. Statt den Schüler mit so verzwickten Regeln zu verwirren, lasse man ihn bei dem, was er weiß, daß das lateinische Plusquamp. dem deutschen entspricht. Ich wüßte kaum einen Fall, wo ihm dabei in indikativischen Sätzen ein Fehler begegnen könnte, wenn er nicht an ganz mechanisches und gedankenloses Arbeiten gewöhnt ist; in konjunktivischen aber schützt ihn doch kein Gott und keine Regel vor Fehlern wie: nemo tam ignavus erat, quin arma cepisset, wenn er nicht gewöhnt ist, die Tempusverhältnisse genau zu beachten. Höchstens mache man gelegentlich darauf aufmerksam, daß oft ganz wie im Deutschen das Plusquamp. das in die Vergangenheit gerückte perf. praes. ist: consuevi = ich bin gewohnt, consueveram ich war gewohnt.

Alle diese Mängel sind die Folge davon, daß man glaubt, um der Wissenschaftlichkeit willen die Zeitarten in die Schulgrammatiken hineinziehen zu müssen. Eine solche Theorie mag man dem Primaner, dem der lateinische Tempusgebrauch geläufig ist, im Griechischen vortragen, den Tertianer muß sie im Lateinischen verwirrt machen.

II.

Man sollte nun erwarten, daß diese doppelte Theorie dem folgenden System von Einzelregeln, die für den Schüler natürlich die Hauptsache sind, auch wirklich zugrunde gelegt wäre. Aber der Begriff der vollendeten Handlung erscheint nur wieder beim Fut. II, beim Plusquamp. und beim urteilenden Perfektum, während im Schema der Zeitarten derselbe gerade dem perf. praes. als Merkmal beigelegt war, der der dauernden (noch nicht vollendeten) nur im Präsens und Imperfektum, der selbständige und bezogene Gebrauch dagegen werden nur beim Imperf. und Plusquamperf. unterschieden. Darin liegt wohl der beste Beweis, daß beide Theorien für den Unterricht praktisch unbrauchbar sind. Kämen nun die betreffenden Ausdrücke gar nicht wieder vor, dann könnte der Lehrer wenigstens den ganzen § 159 als bloße wissenschaftliche Dekoration des Abschnitts in der Klasse übergehen, so aber kann er sie nicht ignorieren, sie nötigen ihn zu vielen schwierigen und den Schüler leicht verwirrenden Erörterungen. Prüfen wir nun die wichtigsten dieser Einzelregeln!

Beim Perfektum ist mit Recht neben dem präsentischen und erzählenden das urteilende Perf. aufgenommen, denn Sätze wie: bene fecisti, quod eum adiuvisti lassen sich unmöglich unter einem der beiden ersten unterbringen, ohne deren Begriff verschwommen zu machen, wie ich wiederholt dargetan habe (vergl. meine „Prakt. Anleitung zum Unterricht in der lat. Gramm." S. 193 ff.). Aber im einzelnen finden sich merkwürdige Dinge.

Das perf. praes. wird nach der ganz richtigen Definition: es bezeichnet „einen Zustand in der Gegenwart“ zerlegt in: „a) im Deutschen durch ich habe . ., ich bin . ., ich bin . . worden wiedergegeben und b) im Deutschen durch ein Präsens wiedergegeben“. Dann aber werden die meisten Beispiele unter a wie unter b erst durch ein Perf. und dann durch ein Präs. übersetzt, damit also der Beweis geliefert, daß der gemachte Unterschied gar nicht existiert, daß wir so ziemlich jedes lat. perf. praes. durch ein deutsches wiedergeben können, ebenso aber auch durch einen anderen Ausdruck im Präsens. Warum so zwecklose Unterscheidungen? Außerdem ist es falsch, daß man mit ich bin . . worden ein perf. praes. übersetzen könne. Soll der Satz: „Das Schiff ist gerüstet“ heißen: es liegt fertig da, so wird niemand „worden“ hinzufügen, das vielmehr nur bei Urteilen vom Standpunkte der Gegenwart gebraucht wird, z. B.: Schon von den Phöniziern sind große Flotten gerüstet worden. Daher heißt es denn gleich darauf vom urteilenden Perf. ganz richtig: „im Deutschen durch ich habe, ich bin . . worden wiedergegeben.“

Die auffallendste Verwirrung zeigt § 163. Da heißt es zuerst: „Das erzählende Perf. (perf. hist.) bezeichnet im Zusammenhange der Erzählung eine Einzelhandlung, die in der Vergangenheit einmal stattgefunden hat. Es ist daher das erzählende Tempus im Lat. usw.“ Nach einer gar nichts Neues enthaltenden Unterbrechung über das schon 161 abgehandelte praes. hist. heißt es dann weiter: „Oft wird eine durch das perf. hist. bezeichnete Einzelhandlung für sich allein (nicht im Zusammenhange der Erzählung) oder als allgemeiner Erfahrungssatz hingestellt; dann steht auch im Deutschen gewöhnlich das Perfektum. Vergl. 162b.“ Das heißt also: Oft fehlt dem perf. hist. sein einziges wesentliches Merkmal, das der Einzelhandlung im Zusammenhange der Erzählung, und es zeigt statt dessen alle Merkmale des urteilenden Perfektums sowohl in der Bedeutung wie in seiner Wiedergabe durch ein deutsches Perfektum, bleibt aber doch perf. hist.! Wo bleibt da die Logik? Und wenn etwa der Schüler noch nicht merken sollte, daß dies Perf. mit dem urteilenden vollständig identisch ist, so wird er durch den Zusatz: Vergl. 162b deutlich darauf hingewiesen, ebenso durch die Beispiele, die alle drei nur unter 162b passen, während vom wirklichen erzählenden Perf. gar kein Beispiel vorkommt, sondern nur auf eine Cäsar-Stelle verwiesen wird. Das heißt doch planmäßig zwei wichtige grammatische Begriffe verwirren.

Was das Imperfektum betrifft, so ist auf das Unpassende des Ausdrucks „noch nicht vollendet“ schon oben hingewiesen. Es kommen dann vier Spezialregeln unter *α*, *β*, *γ*, *δ*, von denen *α* den selbständigen Gebrauch als „Imperf. der Wiederholung“, *β* den bezogenen als „Imperf. der Gleich-

zeitigkeit" behandelt. Aber sind denn das sich deckende Begriffspaare? Was wiederholt sich denn in dem Beispiel: Anseres Romae publice alebantur in Capitolio? Soll der Schüler dabei vielleicht an die täglich sich wiederholende Fütterung denken, während der Sinn doch einfach ist: es wurden (dauernd) Gänse gehalten? Vollends aber in Sätzen wie: Augusti aetate Romae artes et litterae florebant steht doch zweifellos das Imperf. selbständig, und doch kann von einer Wiederholung in keiner Weise die Rede sein. Andererseits steht in dem Satze: Cotidie Caesar hostes, cum flumen transire conabantur, aggrediebatur das letztere bezogen, bezeichnet aber ebensowohl wie conabantur Gleichzeitigkeit und Wiederholung zusammen. Endlich kommt doch beides weitaus am häufigsten in Nebensätzen vor, und die Regel würde also in erster Linie unter § 170 gehören, aber da findet sich nicht einmal das Wort Imperfektum. Wozu nun alle diese Unterscheidungen und Unklarheiten? Es ist doch viel einfacher dem Schüler zu sagen: Das Imperf. beschreibt — einerlei ob in Haupt- oder Nebensätzen — dauernde Zustände, und an den Beispielen ihm zu zeigen, daß dazu auch alle Sitten und Gewohnheiten, überhaupt wiederholte Handlungen gehören, wie denn in dem obigen Satze das Verhalten beschrieben wird, das Cäsar wie die Feinde an einer Reihe von Tagen beobachteten. Der alte Satz lautet doch nicht: qui multum, sondern qui bene dividit, bene docet, und hat zur notwendigen Ergänzung: qui bene complectitur.

Damit müßte nun aber wenigstens die Sache erschöpft sein, denn außer dem selbständigen und bezogenen Imperf. gibt es kein weiteres. Man fragt sich gespannt: was können γ und δ noch bringen? Die müssen nach unseren gewohnten Denkformen doch noch zwei weitere Spezies des Genus Imperfektum enthalten. Unter γ nun heißt es: „Daher (!) — wechselt das schildernde Imperf. mit dem erzählenden Perf. in der Weise ab, daß das Perfektum die Erzählung der Ereignisse weiterführt, das Imperfektum sie aufhält, indem es begleitende Nebenumstände hinzufügt, die usw. (Imperf. der Schilderung[1])". Das soll also doch offenbar eine dritte Art des Imperf. sein; wie kann man die mit „daher" einleiten? Und was für eine Logik: Das schildernde Imperf. heißt Imperf. der Schilderung! Ist's ferner wirklich ein neues Imperf.? Wird nicht auch in dem Beispiel unter β:

---

1) Warum hier wie in vielen anderen Grammatiken die Bezeichnung Schilderung statt Beschreibung? Meines Wissens bezeichnet die erstere nur eine besonders lebhafte und anschauliche Beschreibung, namentlich eine solche, bei der die subjektiven Eindrücke, die die Sache gemacht hat, mit zur Geltung kommen. Hier aber ist der allgemeinere Ausdruck nötig, denn Caesar timebat nennt doch kein Mensch eine Schilderung, sondern eine Beschreibung seiner Stimmung oder seines Seelenzustandes.

epistolam scribebam, cum amicus advenit die Lage geschildert oder vielmehr beschrieben, in der ich mich bei der Ankunft des Freundes befand? Ebenso in Cato dicebat eine Gewohnheit und ähnlich in sämtlichen Beispielen unter α und β? Warum nun bloß die begleitenden Nebenumstände als „Schilderung" bezeichnen? Was also als eigentümliches Merkmal der dritten Art des Imperf. angegeben wird, die Schilderung, das ist das einzig Wesentliche auch bei α und β, und umgekehrt ist die Gleichzeitigkeit doch notwendig auch bei den begleitenden Nebenumständen vorhanden, und häufig auch die Wiederholung. Die ganze Dreiteilung ist also logisch völlig unhaltbar.

Dann folgt unter δ nicht etwa ein viertes Imperfektum, sondern die Bemerkung: „Da die begleitenden Nebenumstände meist in der Form eines Nebensatzes gegeben werden, so erscheint das Imperf. am häufigsten in Nebensätzen". Ob das richtig ist, lasse ich dahingestellt. Aber man fragt sich erstaunt: Warum erscheint etwas, was doch nur eine rein nebensächliche, ja höchst überflüssige Bemerkung zu γ enthält, in dieser Form einer vierten Hauptregel über das Imperfektum? Und warum werden dann die begleitenden Nebenumstände nicht auch unter den Nebensätzen behandelt?

Es kommen die indikativischen Nebensätze. Da findet sich nichts mehr von vollendeten und unvollendeten Handlungen, auch nichts von den drei Arten des Perf. und den vier des Imperf., der Schüler muß also glauben, die gäbe es nur in Hauptsätzen. § 168, 1 heißt es: „Die indikativischen Nebensätze werden meist nicht auf die Handlung des Hauptsatzes bezogen, sondern geben nur das Verhältnis zu der Zeit des Redenden an und stehen in dem Tempus, in dem sie in der Form von Hauptsätzen stehen würden". Das heißt also: die Tempora bedeuten dasselbe wie in Hauptsätzen, aber warum dann besondere Regeln geben? Dann heißt es weiter: „fällt aber (!) die Handlung des Nebensatzes mit der des Hauptsatzes sachlich oder zeitlich zusammen (bei gleichem Subjekt), so steht dasselbe Tempus". Ich habe lange überlegt, um einen Sinn in diese Regel zu bringen, aber sie bleibt mir rätselhaft. Ich denke, damit dasselbe Tempus steht, ist nicht einmal immer ein zeitliches Zusammenfallen der Handlungen erforderlich — in gavisus sum, quod mihi nuntiavisti denke ich mir die Meldung als der Freude vorangehend —, noch weniger ein sachliches, am wenigsten aber gleiches Subjekt. Was soll der Schüler nun machen, wenn er übersetzen soll: Schweige, solange ich anwesend bin? Nach dem Beispiel: tace, quamdiu poteris darf er nicht verfahren, denn dann käme dasselbe Tempus heraus, und das geht nicht wegen der verschiedenen Subjekte; er muß also adsum schreiben, obgleich ihm die Anmerkung sagt, daß tace futurischen Sinn hat. Ich meine, in bene fecisti, quod me adiuvisti stehen die Perfekta lediglich deshalb, weil es sich um

zwei Urteile vom Standpunkte der Gegenwart handelt: Du hast mir geholfen und daran hast du wohl getan, dagegen bei bene faciebas, quod me adiuvabas beschreiben beide Imperf. das dauernde Verhalten des Angeredeten. Und dieser Fall, in welchem dasselbe Tempus steht, wird nun durch ein „aber" dem ersteren gegenübergestellt, in welchem das Tempus steht, das in der Form des Hauptsatzes stehen würde. Also in bene fecisti, quod me adiuvisti ist das letztere nicht auch das Tempus, das im Hauptsatze me adiuvisti stehen würde? Was also mit diesem Aber dem ersten Teil der Regel gegenübergestellt wird, das steckt, soweit es überhaupt richtig ist, schon in demselben. Ist das Logik?

Dann handeln § 169f. auf $1^1/_2$ Seiten von Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit, aber dieselbe wird beschränkt auf: „a) Nebensätze zum Futurum und b) Nebensätze zu wiederholten Handlungen, z. B. in Sätzen mit quotiens". Zunächst wieder ein merkwürdiger Gegensatz, denn wiederholte Handlungen kommen doch auch in der Zukunft vor, gehören also doch auch unter 169, und andererseits sind doch bei einmaligen Handlungen auch in Gegenwart und Vergangenheit Vor- und Gleichzeitigkeit ebenso zu unterscheiden wie in der Zukunft: Caesar gaudebat, quod hostes flumen transibant und transierant. Warum werden diese zahlreichen Fälle durch die Fassung ausgeschlossen? Endlich aber gilt doch die genaue Bezeichnung der Vor- und Gleichzeitigkeit ebenso von konjunktivischen Sätzen, warum werden die nicht mit einbegriffen, statt diese Regel nachher mit denen von der consecutio zu verquicken und diesen dadurch eine Länge von je 7 Zeilen zu geben? Wenn ein Schüler den Satz: „Cäsar fragte, ob die Feinde den Fluß überschritten hätten" mit transirent übersetzt, so fehlt er gar nicht gegen die consecutio, denn er setzt richtig nach dem Nebentempus das Nebentempus, wohl aber verwechselt er Vor- und Gleichzeitigkeit, also muß dem an dieser Stelle auch für konjunktivische Sätze vorgebeugt werden. Der ganze Abschnitt zeigt deutlich, wie weit philologische Akribie in dem Streben zu teilen und zu spezifizieren sich verirren kann; er enthält Richtiges tatsächlich nichts als was die älteren Grammatiken einfach etwa so ausdrückten: Bei Haupt- und Nebensätzen ist das Zeitverhältnis derselben zueinander genau zu bezeichnen.

III.

Nun das Hauptschmerzenskind aller Grammatiken, die consecutio temporum. Ich habe in der meinigen neben dem herkömmlichen perf. praes. und hist. das urteilende eingeführt, einmal weil nur dadurch der Begriff der beiden ersteren seine bisherige Verschwommenheit verliert und genügend scharf abgegrenzt wird, wenn das perf. praes. auf den wirklichen gegen-

wärtigen Zustand als Folge der abgeschlossenen Handlung, das hist. auf die wirkliche zusammenhängende Erzählung, die im Deutschen im Imperf. steht, beschränkt wird, namentlich aber, um die sog. Abweichungen von der consecutio zu vereinfachen und auf ihren tatsächlichen Grund zurückzuführen. Wenn Cic. sagt: Ardebat Hortensius cupiditate dicendi sic, ut in nullo unquam flagrantius studium viderim, so spricht er dies Urteil von seinem gegenwärtigen Standpunkte, und zwar für die gesamte Vergangenheit aus, daher auch im Deutschen nur: gesehen habe. Mit viderem aber würde er es auf die Zeit der Haupthandlung, die des Hortensius, beschränken: so daß ich damals ... sah, was einen direkten Widerspruch mit in nullo unquam enthalten würde. Daß das ein erheblicher sachlicher Unterschied ist, liegt auf der Hand, die Regel mancher Grammatiken, daß die Konsekutivsätze der consecutio nicht unterworfen seien, ist also geradezu falsch. Derselbe Unterschied besteht aber auch in anderen Arten von Sätzen. In dem viel zitierten: Id quantae saluti fuerit universae Graeciae, bello cognitum est Persarum wird die Erzählung von dem Flottenbau unterbrochen, und Nepos spricht sein eigenes Urteil über denselben aus: das hat Griechenland viel genützt und das hat man in den Perserkriegen erkannt. Von einem perf. praes. kann doch bei zwei Vorgängen, die in die Zeit der Perserkriege fallen, keine Rede sein. Hinge dagegen dieselbe Frage etwa von dem Hauptsatze: tum orator exposuit ab, so würde der Schriftsteller sicherlich fuisset gesagt haben, weil er den bloßen Inhalt der damaligen Auseinandersetzung nicht wohl als sein eigenes Urteil hinstellen kann. Ebenso in Relativsätzen: nemo unquam fuit, qui negaverit = niemand hat je geleugnet, aber: nemo tum fuit, qui negaret. Oder will man wirklich in dem Satze: nemo unquam te placavit inimicus, qui ullas resedisse in te simultatis reliquias senserit den Relativsatz zur Folge stempeln, so daß das non sentire aus dem Wesen des inimicus sich ergäbe? Ferner in Kausalsätzen: Quae cum ita sint, urbe excessi = unter diesen (noch bestehenden) Umständen, aber: quae cum ita essent, excessi = bei dieser (damaligen) Lage. Ebenso häufig nach dem adversativen und konzessiven cum, nach quamvis u. a.

Ein rationeller Unterricht nun, der auf ein denkendes Verständnis hinstrebt, muß doch diesen Unterschied dem Schüler zum Bewußtsein bringen, ihm zeigen, daß nach Nebenzeiten der coniunct. imperf. und plusquamp. den Gedanken im zeitlichen Zusammenhange mit der vergangenen Haupthandlung beläßt, das Perfektum und Präsens dagegen ihn aus demselben heraushebt und als selbständiges Urteil des Redenden hinstellt, wobei das Präsens natürlich den Gedanken als noch jetzt gültig bezeichnet. Zu dem Zweck ist es allerdings wünschenswert, daß der Begriff des urtei-

lenden Perfektums dem Schüler schon an indikativischen Sätzen klar gemacht wird, und das ist durchaus nicht zu schwer, wenn er schon von Quarta an darauf hingewiesen ist, daß im Lat. das Perfektum immer stehen muß, wenn es im Deutschen steht oder richtiger Weise für das Imperf. eingesetzt werden kann; freilich darf man auch dasselbe nicht so, wie es § 163 geschieht, mit dem erzählenden Perf. verwirren, und muß auch solche unverständlichen Benennungen wie perf. logicum vermeiden. Aber was für ein Grund in aller Welt liegt vor, die Zulässigkeit der Haupttempora nach Nebenzeiten auf Folgesätze zu beschränken und dann zu sagen: in diesen „kann nach einem Tempus der Vergangenheit auch ein Konj. des Präs. usw. stehen“? Ja, wann denn? Daß die Wahl des Tempus keineswegs immer in der Willkür des übersetzenden Schülers liegt, zeigt schon der obige Satz von Hortensius, obgleich ja in manchen Fällen beide Auffassungen zulässig sind. Der Schüler muß also doch auch da, um das Richtige zu treffen, unterscheiden können, was ein Urteil vom Standpunkte der Gegenwart ist. Außerdem muß es ihm aber doch als eine merkwürdige Laune der Sprache erscheinen, daß gerade in Folgesätzen die Tempora anders gebraucht werden sollen als sonst, ohne daß ihm der geringste Grund dafür angegeben wird. Und schließlich muß er, wenn er aufpaßt, bei der Lektüre bemerken, daß diese vermeintliche Merkwürdigkeit sich auch in vielen anderen Sätzen findet. Daß dies Herausheben aus der Zeitsphäre der Vergangenheit am häufigsten in Folgesätzen vorkommt, in gewissen anderen dagegen gar nicht, liegt in der Natur der Sätze und darf deshalb nicht als eine Abweichung gelernt werden. Temporalsätze z. B., die eine Zeitbestimmung zu einer vergangenen Handlung enthalten, lassen sich natürlich nie aus diesem zeitlichen Zusammenhange loslösen; ebensowenig kann ich etwas, was jemand einmal in der Vergangenheit beabsichtigt, begehrt, erstrebt hat, als mein jetziges Urteil hinstellen. Was aber an sich unmöglich ist, braucht doch nicht als unzulässig gelernt zu werden.

Wie wird nun bei Müller die Sache behandelt? § 162b findet sich nach dem urteilenden Perfektum eine klein gedruckte Bemerkung, von der man allerdings nicht begreift, wie sie hierher mitten unter die indikativischen Sätze kommt: „Häufig so in Nebensätzen, namentlich in Konsekutivsätzen“, und nach zwei Beispielen weiter: „auch in Fragesätzen, z. B. Id quantae saluti fuerit usw.“ Das heißt also doch: Das urteilende Perf. wird in konjunktivischen Sätzen auch nach Nebenzeiten beibehalten, stimmt also inhaltlich ganz mit meiner Fassung der Regel. Ferner findet sich § 175 nach der zweiten Hauptregel über die consecutio kleingedruckt: „Ausnahme: Das urteilende Perfektum wird im abhängigen Fragesatze nach einem regierenden Perf. beibehalten usw.“ Also dasselbe wie in der Anmerkung zu

§ 162b, nur als ausdrückliche „Ausnahme“, und zwar von Fragesätzen allein, und nicht „häufig“, sondern ohne jede Einschränkung. Schließlich aber kommt dann § 177 in großem Druck als Hauptausnahme: „In Konsekutivsätzen kann (?) nach einem Tempus der Vergangenheit auch der Konjunktiv des Präsens, Perf. oder Futurums stehen. In diesem Falle wird die Handlung nur im Verhältnis zu der Zeit des Redenden betrachtet“. Das kann der Schüler doch nur so verstehen, als ob die Wahl zwischen Haupt- und Nebentempus in seiner Willkür liege, und damit also auch die Beziehung des Zeitverhältnisses. Außerdem aber hat er schon vorher § 176c gelernt, daß die Konsekutivsätze nur dann der consecutio folgen, „wenn sie der Zeit nach mit dem Verbum des übergeordneten Satzes zusammenfallen“. Also an vier verschiedenen Stellen, bald als Hauptregel, bald als Anmerkung, Anläufe zu dem Satze: Urteile vom Standpunkte der Gegenwart stehen auch nach Nebenzeiten im Konjunktiv der Haupttempora, aber immer in verschiedener, teils unklarer, teils sich widersprechender Fassung und mit Verklausulierungen und unmotivierten Einschränkungen.

Was die Fassung der übrigen Regeln betrifft, so habe ich schon auf die unnötige Breite der beiden Hauptregeln infolge der Verquickung mit der Vor- und Gleichzeitigkeit hingewiesen. Bei dem Perfektum ist auffallend, daß es § 175 in der Hauptregel ohne Einschränkung heißt, daß nach ihm das Nebentempus folgt. Dann wird in der Anmerkung 2 dazu erst noch einmal wiederholt: „Steht im regierenden Satze ein Perfektum, so wird dies als Tempus der Vergangenheit angesehen“, dann aber hinzugefügt: „Es darf (!) als Tempus der Gegenwart (perf. praes.) behandelt werden, wenn man statt seiner ein anderes Verbum im Präsens einsetzen kann“. Es darf? Also darf der Schüler auch schreiben: Ita vixi, ut non frustra me natum esse existimarem? Daran hindert ihn weder diese Anmerkung noch die Hauptregel über die Folgesätze, denn in beiden ist nur von Können und Dürfen die Rede. Wenn man einmal definiert hat (162a): „das perf. praes. bezeichnet einen Zustand in der Gegenwart“, so folgt daraus, daß es eben nur Haupttempus sein kann. Und wenn Cicero sagt: Sicilia prima nos docuit, quam praeclarum esset exteris nationibus imperare, so zeige man dem Schüler, daß dies esset darauf hinweist, daß dem Redenden dies docuit als vergangene Handlung vorgeschwebt hat, daß an diese das Imperf. assimiliert ist und daß solche Auffassungen öfters vorkommen, aber ihn selbst lasse man ruhig immer schreiben: quam praeclarum sit, und verwirre nicht um solcher einzelner Erscheinungen willen bei ihm den Begriff des perf. praes., indem man ihn lehrt: es bezeichnet einen Zustand in der Gegenwart, wird aber als Tempus der Vergangenheit angesehen und darf als Tempus der Gegenwart behandelt werden. Das sind doch offenbare Widersprüche.

§ 176 enthält dann eine lange Aufzählung von Sätzen, die „besonders“ sich nach der consecutio richten, obgleich das nach der Hauptregel alle konjunktivischen Nebensätze außer den Folgesätzen sein müssen. Es sind: abhängige Fragesätze (trotz der Anmerkung zu 162b und der Ausnahme 175), Sätze mit quin, Konsekutivsätze mit Einschränkung (trotz der ausdrücklichen Ausnahmen § 173 und 177) und Absichtssätze mit vier Unterabteilungen. Was heißt dies „besonders“? Daß diese Sätze immer der consecutio folgen, kann es unmöglich bedeuten sollen wegen des Widerspruchs mit anderen Regeln; außerdem aber gehörten denn doch wohl in erster Linie die Temporalsätze dahin. Soll es aber heißen, daß der Schüler dabei besonders auf die consecutio achten soll, dann gehörten statt der Absichtssätze, bei denen er kaum in Versuchung kommen kann, davon abzuweichen, vor allem die mit quasi, velutsi, non quo, nedum usw. hierher, weil bei diesen die Schüler leicht durch Germanismen zu Fehlern verleitet werden. Wozu ihnen also ohne jeden Zweck diese zwei Seiten Regeln aufbürden, die sie nur zu der Ansicht verleiten müssen, bei anderen Sätzen als den aufgezählten brauchten sie sich nicht viel um die consecutio zu kümmern.

§ 180 bringt dann eine Regel über die consecutio nach dem verbum infinitum: „Hängt der konjunktivische Satz von einem verbum infinitum ab, so richtet sich das Tempus des Verbums im abhängigen Satze nicht nach dem Infinitiv usw., sondern nach dem verbum finitum des regierenden Satzes“. Davon macht dann ein neues Alinea die Anwendung, aber nur nach der einen Seite hin: „Steht also im regierenden Satze ein Tempus der Vergangenheit (soll heißen: das verbum fin. in der Vergangenheit), so steht im abhängigen Satze der Konjunktiv des Imperf. oder Plusquamperf.“ — Dann folgen zwölf Beispiele, von denen die vier ersten aber Tempora der Gegenwart enthalten. Der Schüler soll also offenbar die andere Seite ergänzen: Steht aber im regierenden Satze ein Präsens oder Futurum, so steht usw. Dann beginnt ein drittes Alinea mit: „Steht aber im regierenden Satze ein Präsens oder Futurum usw.“ Nach diesem Vordersatze kann man doch logisch nichts anderes erwarten als die Ergänzung zu dem zweiten Alinea, statt dessen folgt aber: „so bestimmen der infin. perf. und zuweilen auch das part. perf. selbständig als Tempora der Vergangenheit das Tempus im abhängigen Satze, soweit sie nicht einem Präsens entsprechen (consuevisse, veritus)“, also statt der erwarteten Fortsetzung der Hauptregel ein ganz spezieller Fall, der eine Ausnahme von derselben enthält. Und was heißt das: Infinitiv und Part. Perf. bestimmen als Tempora der Vergangenheit das Tempus im abhängigen Satze? Soll dies Als begründend oder einschränkend sein? In keinem Falle paßt die folgende Einschränkung: „soweit sie nicht einem Präsens entsprechen“. Bestimmt denn also veritus nicht

in jedem Falle, mag es nun ein cum vereatur oder ein cum vereretur vertreten, das Tempus im abhängigen Satze? Der kundige Leser kann durch Kombination herausfinden, daß es heißen soll: Wenn ein infin. oder part. perf. von einem Präs. oder Futurum abhängen, so bestimmen sie selbst, nicht das verbum fin. die Konsekutio; aber ein Schüler kann unmöglich jene Regel verstehen.[1] Und wenn sie ihm wirklich klar gemacht ist, was gewinnt er dann damit? Dann muß er also doch in jedem einzelnen Falle aus dem Sinne entscheiden, ob z. B. interrogatus ein cum interrogatus sim, essem oder ero vertritt, oder ob ein vixisse eine vergangene Handlung bezeichnet oder präsentisches Perf. ist. Wenn er das aber hier kann, so kann er es doch sicher leichter bei jedem anderen verbum infinitum. Warum bleibt man also nicht einfach bei der Hauptregel, daß das zunächst regierende Verbum das allein maßgebende ist, und zeigt dem Schüler, soweit das überhaupt nötig ist, wie beim verbum infin., da es an sich keine Zeit ausdrückt, die Zeit aus dem Sinne zu bestimmen ist? Daß in nemo dicere potest die beiden gar nicht zu trennenden Verben in der Gegenwart liegen, in amicus dicere noluit dagegen in der Vergangenheit, ist doch von selbst klar. Ebenso daß servus dicit se nescire nur heißen kann, er wisse jetzt nicht, dagegen nescivisse er habe damals nicht gewußt, daß miserunt consultum = miserunt et consuluerunt ist, daß bei quaesivisse dicitur die Frage nur von quaesivisse abhängt und dies zeitlich = quaesivit ist. Hat der Schüler zu übersetzen: Cäsar hoffte zu bewirken, daß Zufuhr herbeigeschafft werde, so muß er sich doch selbst sagen, daß das supportare wie das effecturum esse, wenn sie auch dem speravit gegenüber zukünftig sind, doch vom Standpunkte des erzählenden Cäsar vergangene Handlungen sind — und das ist doch immer der letzte entscheidende Grund —, daß er aber mit supportetur die Handlung in die Gegenwart des Erzählers legen würde. Der ganze Paragraph ist also völlig überflüssig. Ich habe zwar in meiner Grammatik, dem Herkommen folgend, auch gesagt, daß außer beim infin. perf. die Zeitfolge sich nach dem verbum fin. des Satzes richte, habe aber den Schülern die Regel nie gegeben, weil ich aus Erfahrung weiß, daß sie ohne dieselbe leichter das Richtige treffen.

IV.

Diese 21 Seiten Regeln mit ihren zahllosen Ausnahmen, unnötigen Zerlegungen und Widersprüchen kann kein Lehrer einem Obertertianer zum

1) An diese Regel schließt sich dann noch eine Fußnote mit „zuweilen“ und „öfter“, die ich den Leser selbst zu studieren bitten muß; mir ist sie unverständlich geblieben.

klaren Verständnis bringen, auch wenn er ein Vierteljahr darauf verwendet. Nun sollen dieselben aber nicht bloß verstanden, sondern auch behalten und angewandt werden, und zwar so häufig wie kaum eins der fundamentalen Gesetze der Syntax. Wie steht es nun mit dieser Anwendung? Ich greife einen Satz aus dem Müllerschen Übungsbuche heraus: „Ich habe mich gefreut, daß du mir schriebest, wie nach deiner Ansicht der Staat am besten verwaltet werde". Der Schüler schwankt bei: du schriebest. Daß das ein indikativischer Nebensatz ist, ist klar, also § 168ff. Da findet er: „Die indikat. Nebensätze werden meistens nicht auf die Handlung des Hauptsatzes bezogen, sondern geben nur das Verhältnis zu der Zeit des Redenden an". Wenn er das wirklich verstände, so könnte er doch damit noch keinen Hund vom Ofen locken, denn es heißt ja nur „meistens"; wonach entscheidet er nun, ob auch hier? Er liest also weiter: „und stehen in dem Tempus, in dem sie in der Form von Hauptsätzen stehen würden". Aber im Hauptsatze kann doch je nach dem Sinne scribebas und scripsisti stehen. Er liest also weiter: „fällt aber die Handlung des Nebensatzes mit der des Hauptsatzes sachlich oder zeitlich zusammen (bei gleichem Subjekt), so steht dasselbe Tempus". Da fällt es ihm wie Schuppen von den Augen: scripsisti muß falsch sein, denn dann entstände ja dasselbe Tempus wie im Hauptsatze, und dazu müßte das Schreiben und die Freude zeitlich oder sachlich zusammenfallen und das Subjekt das gleiche sein. Kommt er nicht viel einfacher zu einem richtigeren Ergebnis, wenn er sich ohne alles Tüfteln über selbständig und bezogen sagt: „Du schriebest" steht für geschrieben hast, und beides: Du hast mir das geschrieben und darüber habe ich mich gefreut sind alleinstehende Urteile vom Standpunkte der Gegenwart, also scripsisti? Und wenn er etwa noch schwankt, so muß er, sofern er brauchbare Regeln über das Imperf. gelernt hat, sich sagen, daß er damit das Schreiben als dauernden Zustand oder als wiederholt bezeichnen würde, während hier offenbar eine einmalige Tatsache gemeint ist. Ein neues Rätsel entsteht bei dem abhängigen Fragesatze: quo modo rempublicam optime administrari censeas oder censeres? Es handelt sich doch um eine jetzt vorhandene Meinung über einen jetzt zu verwaltenden Staat, sagt er sich; aber wenn er etwa in dieser richtigen sachlichen Erwägung censeas schreibt, so muß ihm der Lehrer einen groben Fehler anstreichen, mag jener auch noch soviel den Kopf darüber schütteln, denn nach § 175 Ausnahme ist in abhängigen Fragesätzen zwar der coniunctiv perf. nach Nebenzeiten zulässig, der des Präsens aber ist nach § 177 ausdrücklich auf die Konsekutivsätze beschränkt. Ein anderes Beispiel. Den Satz: „Ich habe lange genug gelebt, um zu wissen" muß der Schüler übersetzen: ut scirem, denn § 175 steht das Perf. ohne jede Einschränkung unter den Zeitformen, nach denen

nur Imperf. oder Plusquamp. folgen, die Finalsätze finden sich 176d ausdrücklich unter denen, die sich „besonders“ nach der consecutio richten, und 175 Anm. 2 heißt es, daß das Perf. nur dann als perf. praes. behandelt werden „darf“, wenn man statt seiner ein anderes Verbum im Präs. einsetzen kann. Nun wird sich ein denkender Schüler zwar sagen: das kann ich freilich nicht, aber der Sinn ist doch klar: ich bin alt genug, um jetzt zu wissen. Diese einfache Erwägung aber verbietet ihm § 162b, wo — allerdings merkwürdig genug — satis diu vixi als erstes Beispiel für das urteilende Perf. steht, also darf er es doch nicht als präsentisches behandeln. Ich könnte leicht eine Reihe von Sätzen auch aus dem Müllerschen Übungsbuche zusammenstellen, in denen die strikte Anwendung dieser Regeln zu einem ähnlichen Ergebnis führt. Es liegt doch auf der Hand, daß man mit diesem ganzen System von Spezialregeln den Schüler von sachlichen Erwägungen über den Inhalt und das wirkliche Zeitverhältnis ablenkt und ihm statt dessen nicht einen, sondern eine Menge von rein äußerlichen Maßstäben in die Hand gibt, mit denen er mechanisch wie mit einem Metermaß messen und so kniffelige Berechnungen wie die obigen anstellen soll, statt sachlich denkend und urteilend zu entscheiden. Damit aber tut man seinen gesunden Menschenverstand in den Bann und bringt es dahin, daß er schließlich vor Bäumen den Wald, d. h. hier vor vielen Regeln die einfachsten realen Verhältnisse nicht mehr sieht, und kann jenen stupor paedagogicus erzeugen, über den schon Ernesti klagt. Wahrlich, philologische Gründlichkeit in der Wissenschaft in Ehren, aber in der Schule treibt sie oft wunderliche Blüten.

Nun haben aber bekanntlich die Grammatiken noch den weiteren Hauptzweck, später für Generalrepetitionen zu dienen, auf die sich dann Extemporalien gründen, und deshalb besonders sollen sie „ausführlich und gesprächig“ sein. Wer sich je eingehender darum gekümmert hat, wie der Lernprozeß bei Knaben verläuft, der stelle sich vor, mit welchen Gefühlen der Tertianer nach längerer Zeit zu Hause hinter diesen Regeln sitzt. Die meisten werden sich sagen: Diese verwickelten Dinge hast du mit Hilfe des Lehrers nie verstanden und wirst sie für dich allein ganz gewiß nicht verstehen, und bezüglich des bevorstehenden Extemporales verlassen sie sich auf das bißchen Sprachgefühl, das sich trotz allem durch die Übung entwickelt, oder auch auf einen guten Nachbar. Aber die gewissenhaften und ängstlichen sitzen dahinter mit dem niederdrückenden Bewußtsein, daß sie das alles unmöglich weder geistig verarbeiten noch behalten können. Ist einer der glückliche Besitzer eines klassisch gebildeten Vaters, so soll der vielleicht als Helfer in der Not einspringen, und nun stelle man sich das Gesicht dieses Helfers vor, wenn er seinem Sprößling klar machen soll,

daß Cato dicebat eine noch nicht vollendete Handlung bezeichne, und noch vieles andere Interessante der Art. Will man sich wundern, wenn er nachher über Grammatikpaukerei und wer weiß über was sonst noch schimpft? Hier liegt noch eine Hauptquelle der Gymnasialnot, die durch keine Lehrpläne verstopft wird, daß man schon den Mittel- und Unterklassen in dem Wahne, sie sollten daran wissenschaftlich denken lernen, gelehrte Theorien und Systeme vorträgt, die ihnen absolut unverständlich sind.

Man beschränke sich also auf das für den Schüler Nötige und gebe das in einer nicht bloß logisch richtigen, sondern klaren, faßlichen und vor allen Dingen behaltbaren Form. Man gehe aus von dem, was er längst weiß, daß die Tempora im allgemeinen den gleichnamigen deutschen entsprechen, und gewöhne ihn nur von Quinta an bei jeder Gelegenheit daran, die Zeitverhältnisse sorgfältig zu beachten und immer genau auszudrücken. Den Tertianer lehre man dann in systematischer Behandlung, daß in beiden Sprachen das Imperfektum dauernde Zustände beschreibt, wozu doch offenbar alle sog. begleitenden Nebenumstände gehören, ebenso Sitten und wiederholte Handlungen, daß das Perfektum dagegen zunächst in zwei Bedeutungen wieder mit dem Deutschen übereinstimmt, als präsentisches und urteilendes, außerdem aber noch eine dritte, sehr wichtige Funktion hat, die des Erzählens, die im Deutschen das Imperf. übernimmt. Daraus ergibt sich zunächst die einfache, schon für Quarta brauchbare Regel: Sobald im Deutschen das Perf. steht oder richtigerweise für das Imperf. eingesetzt werden kann — wie in dem obigen Satze: ich habe mich gefreut, daß du mir schriebest —, ist im Lat. das Perf. nötig, denn dann liegt entweder ein gegenwärtiger Zustand oder ein Urteil vom Standpunkte der Gegenwart vor. Steht aber im Deutschen ein Imperf., das sich nicht durch ein Perf. ersetzen läßt, so ist zu untersuchen, ob dasselbe irgend einen Zustand, eine Lage, Stimmung, Ansicht, Gewohnheit, ein Verhalten beschreibt, oder ob es eine Einzelhandlung enthält, die die Erzählung weiterführt. Diesen Unterschied mache man nicht an so unbrauchbaren Beispielen wie satis diu vixi als urteilendem Perf. klar, sondern an wirklich markanten, die bei geringer Veränderung auch den Gegensatz zeigen und sich gegenseitig durch den Kontrast beleuchten: hunc hóminem cognovi = ich kenne d. M. — wirkliche Gegenwart —, dagegen .. Romae cognovi = habe ich einmal in Rom kennen gelernt, womit gar nicht gesagt ist, daß ich ihn jetzt noch kenne —; endlich: Tum Caesar cognovit = da erfuhr C. kann nur ein herausgerissenes Glied der Erzählung sein. Ebenso das obige Beispiel: Cicero hanc epistolam scripsit. Ferner: hostes flumen transierunt = sie stehen jetzt drüben; hic hostes aliquando .. = sie haben ihn einmal in irgend einem Zeitpunkt überschritten; endlich tum ... = darauf

überschritten sie .. — Erzählung. Noch wichtiger ist diese Gegenüberstellung beim Perfektum und Imperfektum, die deshalb zusammen und im Gegensatze zueinander behandelt werden müssen: Hostes flumen transibant, cum Caesar eos aggressus est = sie waren im Übergange begriffen, also Beschreibung der Lage der Feinde. So Cato dicebat und dixit. Athenienses semper tyrannidem timuerunt = sie haben usw. historische Tatsache, also Urteil, dagegen Athenienses timebant, ne Pisistratus usw. Beschreibung ihrer damaligen Stimmung. Diese wenigen Grundbegriffe werden natürlich nicht mit einem Schlage so klar im Schüler, daß er nie damit vorbeihauen sollte, aber sie geben ihm einen richtigen sachlichen Maßstab für die Beurteilung des einzelnen Falles, der leicht in die Erinnerung springt, ihn jedesmal zur Prüfung des Sinnes nötigt und dadurch schließlich zur Klarheit bringt, während das zwecklose Tüfteln bald über Dauer und Vollendung, bald über selbständig und bezogen — über die letzteren Begriffe sind sich die Herren Gelehrten selbst noch nicht klar oder wenigstens nicht einig — sowie über die zahllosen Einzelfälle sein Denken hin und herzerrt und ihn aus dem Schwanken nicht herauskommen läßt. Sehr viele praktische Lehrer geben tatsächlich die Tempusregeln in ähnlicher Weise wie ich, aber wenn daneben die Grammatik ein kompliziertes System von Regeln enthält, die auf einer ganz anderen Betrachtungsweise beruhen und von anderen Lehrern derselben Anstalt zugrunde gelegt werden, wo bleibt da der einheitliche Plan des Unterrichts? Muß da nicht in den Schülerköpfen Verwirrung entstehen?

In der consecutio endlich sehen noch viele Lehrer eine etwas rätselhafte, jedenfalls schwierige und verwickelte Eigentümlichkeit des Lateinischen, während sie doch in Wahrheit nichts ist als die Anwendung des allgemeinen Gesetzes von der genaueren Bezeichnung der Zeitverhältnisse auf die konjunktivischen Sätze. Daß alles, was in der Gegenwart des Redenden liegt, im Coni. praes. steht, dagegen alles, was im zeitlichen Zusammenhange mit einer vergangenen Haupthandlung steht, je nach Vorzeitigkeit oder Gleichzeitigkeit im Coni. plusquamp. oder imperf., das ist doch eigentlich selbstverständlich; es bleibt also dem Schüler nur klar zu machen, daß bei allen Urteilen über Vergangenes vom Standpunkte der Gegenwart — unbekümmert um das regierende Verbum — das Perfektum beibehalten wird, und das ist nicht allzu schwer, wenn man das Deutsche zur Veranschaulichung heranzieht. Daß übrigens die Römer selbst es mit der consecutio nicht so streng genommen haben wie die jetzige Philologie — auch der alte Zumpt faßte die Sache noch viel weitherziger auf — ist bekannt. Gewiß besteht bei den meisten Schriftstellern eine gewisse Neigung, auch Gedanken, die wir lieber als Urteile des Redenden auffassen würden, sogar noch jetzt gültige

zeitlich an die vergangene Haupthandlung anzuschließen; darauf mache man die Schüler auch gelegentlich aufmerksam und weise sie an, in Zweifelsfällen lieber die Nebentempora zu setzen. Ebenso aber finden sich viele Beispiele von der entgegengesetzten Abweichung, ja Cäsars häufige oratio obliqua macht geradezu den Eindruck, als ob er das Präsens im Konjunktiv, einerlei ob von dicit oder dixit abhängig, geradeso als historisches gebrauche wie den Indikativ. Schreiben wir also nicht lateinischer als Cicero, Cäsar und Livius, wir verfallen sonst in ein künstliches Regelnlatein, über das die Alten selbst lächeln würden.

Die lateinische Grammatik ist dem Tertianer nötig, damit er die Schriftsteller lesen lernt; sie ist daneben ein vorzügliches Substrat, um das Denken daran zu üben, — ein Objekt wissenschaftlicher Betrachtung aber ist sie nur für den Philologen.

---

2. Großstadtschulen und Schulreform.

Von Dr. Rudolf Wessely, Oberlehrer am Sophien-Gymnasium in Berlin.

Mit lebhafter Freude ist von vielen Lehrern die Rede des preußischen Kultusministers Dr. Studt begrüßt worden, die er am 2. März 1905 im Abgeordnetenhause gehalten hat, und in der er den einzelnen Lehrerkollegien das Recht größerer Bewegungsfreiheit zuerkannte. Er sieht in den Lehrplänen nicht strikte Vorschriften, sondern bezeichnet sie nur als grundlegenden Anhalt; auf die Erfassung des Geistes komme es an, nicht auf die mechanische Beachtung des Buchstabens. Und ganz im Sinne der kurz vorher veröffentlichten Aufsätze von Matthias und Paulsen[1] wünscht er, daß in den oberen Klassen eine größere Beschränkung der obligatorischen und eine Erweiterung der fakultativen Unterrichtsfächer eintrete, und daß dem Unterricht dort etwas mehr akademischer Charakter verliehen werde, damit der Übergang von der Schule zur Universität an Schroffheit verliere. Nachdem sich so wieder einmal bewährt hat, daß „der grüne Tisch besser ist als sein Ruf“,[2] hat man denn auch von verschiedenen Seiten begonnen, die gegebenen Anregungen zu verwirklichen.[3] Überhaupt weht ja eine

1) Freude an der Schule. Eine Neujahrsbetrachtung. (Monatsschr. f. höhere Schulen IV, 1905, S. 1—8.) — Was kann geschehen, um den Gymnasialstudien auf der Oberstufe eine freiere Gestalt zu geben? (ebenda S. 65—73).

2) Matthias im Vorwort zur 2. Auflage seiner Praktischen Pädagogik, München 1903.

3) Einige Vorschläge zur Bildung von altsprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Selekten habe ich in meinem Aufsatz: „Geist und Buchstabe der

frischere Luft im höheren Unterrichtswesen, seit der Allerhöchste Erlaß vom 26. November 1900 den drei Schularten die Gleichwertigkeit, und soweit es zur Zeit möglich war, auch die Gleichberechtigung zugesprochen und jeder von ihnen gestattet hat, ihre Eigenart kräftiger zu betonen. Dem lange Zeit herrschenden, unheilvollen Streben nach Gleichheit der Bildung und Uniformierung des Schullebens ist hoffentlich für immer ein kräftiges Halt geboten worden,[1] und wie den verschiedenartigen Reformschulen ein Platz an der Sonne gewährt wird, so dürfen auch sonst Versuche in der Unterrichtsgestaltung gewagt werden, wenn sie nur den Keim des Gelingens in sich tragen.

Im folgenden möchte ich mir nun einige Vorschläge für den Lehrplan der Großstadtschulen erlauben. Streben wir jetzt danach, zumal in den oberen Klassen, auf individuelle Begabung und Neigung der einzelnen Schüler mehr Rücksicht zu nehmen, so ist es doch wohl nicht minder geboten, auf die eigentümlichen Lebensbedingungen einer ganzen Schule oder einer bestimmten Gruppe von Schulen zu achten, und gerade die höhere Schule der Großstadt stellt im Gegensatz zu anderen einen eigenartigen Organismus dar, der besonderer Pflege bedarf, um sich gedeihlich entwickeln zu können.

Auf der Junikonferenz des Jahres 1900 erklärte Hinzpeter, durch die Dezemberkonferenz 1890, auf der sich bekanntlich der Kaiser besonders für diese Frage interessierte,[2] sei die Überbürdung beseitigt worden, und seitdem scheine das Wort und der Begriff ganz aus der Welt verschwunden zu sein.[3] Daß dies nicht der Fall ist, lehrt selbst ein flüchtiger Blick in die noch jährlich wachsende schulhygienische Literatur.[4] Und

---

Lehrpläne von 1901 und die Eigenart des Gymnasiums" gegeben (Neue Jahrbücher 1906, S. 339—350). Vgl. auch Matthias, Bewegungsfreiheit in den oberen Klassen der höheren Schulen (Monatschr. f. höhere Schulen V, 1906, S. 1—7).

1) Vgl. die beherzigenswerten Worte von Matthias, Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900, Berlin 1905, S. 23ff.

2) Von den sieben der Konferenz vorgelegten Fragen des Kaisers lautete die erste: „Was hat außer dem rationeller zu verwendenden Turnen für die Schulhygiene zu geschehen?", die fünfte und sechste: „Ist der in den Prüfungen bisher zutage getretene Ballast für immer beseitigt und dadurch auch der noch durch andere Mittel zu bekämpfenden Überbürdung für die Zukunft vorgebeugt?"

3) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts in Berlin vom 6. bis 8. Juni 1900 (Halle 1901), S. 4. Dagegen betonte wenigstens der Berliner Chemiker E. Fischer die Wichtigkeit der Überbürdungsfrage (S. 197).

4) Über die infolge von Überbürdung auftretenden Krankheitserscheinungen und deren Behandlung vgl. Kotelmann, Schulgesundheitspflege, 2. Aufl., München

wenn auch so extreme und nur zur Verweichlichung führende Forderungen abzulehnen sind, wie die, daß mitten in jeder Woche ein schulfreier Tag zur Erholung eingeschoben werden müsse, und daß zum Montag keine Schularbeiten aufgegeben werden dürften, damit die Schüler nicht bloß den Sonntag frei hätten, sondern sich auch am Sonnabend sorglos auf den Sonntag freuen könnten,[1] so werden doch andererseits unter den jetzigen Verhältnissen der Großstadt nicht allzu viele Schüler geneigt sein, in das an anderen Orten auf Abiturientenkommerssen gesungene Lied einzustimmen, in dem der Mann, der die Überbürdung erfunden, spottweise verherrlicht wird. Die Schüler der Mittel- und Oberklassen erhalten wöchentlich mindestens 35 obligatorische Unterrichtsstunden, vielfach in überfüllten und schlecht ventilierten Klassen, und falls sie an fakultativen Fächern oder neben den Religionsstunden auch noch am Konfirmandenunterricht teilnehmen, so wächst die Zahl auf wenigstens 37 bis 39. Sie müssen ferner an mehreren Tagen der Woche den Schulweg viermal zurücklegen, der im Lärm und Gedränge der Großstadt keine Erholung bedeutet und sie vielfach 3 Stunden und darüber kostet, und sie haben endlich ihre Schularbeiten anzufertigen, die die Schüler mittlerer Begabung selbst bei den mildesten Anforderungen der Lehrer oft mehrere Stunden in Anspruch nehmen. Daß unter diesen Umständen zahlreiche Schüler überbürdet sind, kann nicht geleugnet werden. Mag es sich auch gar nicht immer um anstrengende Tätigkeit und schädliche Ermüdung handeln, so ist der Tag doch meistens derart besetzt, daß der Schüler sich nicht genug wirklich frei fühlt, und daß keine ausreichende Zeit zu rechter Erholung, zu körperlichen Übungen, geschweige denn zur Befriedigung wissenschaftlicher oder künstlerischer Neigungen bleibt. Daher ist vor allem zu wünschen, daß in den Großstädten die Nachmittage von jeglichem obligatorischen Unterricht befreit werden.

Längst ist eine große Zahl von Lehrern von der Unzweckmäßigkeit des wissenschaftlichen Nachmittagsunterrichts überzeugt; denn entweder spannt der Lehrer seine und der Schüler Kräfte an, dann sind die Stunden unverhältnismäßig anstrengend für beide Teile; oder er macht es sich und

---

1904 (= Baumeister, Handbuch der Unterrichts- und Erziehungslehre, II, 2, 2), S. 119ff.

1) Bonda, Maß der Lehrpensen und Lehrziele an höheren Unterrichtsanstalten (Vortrag, gehalten auf dem ersten internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg vom 4. bis 9. April 1904), Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1904, S. 770f. und 859f. Er forderte auch 6 bis 7 Stunden als Maximum der Schul- und Hausarbeit und mehrere, von jeder häuslichen Arbeit befreite Nachmittage für körperliche Ausbildung.

den Schülern bequem, dann haben sie nur geringen Wert. Ebenso haben sich seit langer Zeit die namhaftesten Vertreter der Schulhygiene aus medizinischen Gründen gegen den wissenschaftlichen Nachmittagsunterricht ausgesprochen,[1] und die 17. Abteilung der Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte hat in München 1899 in diesem Sinn abgefaßte Thesen angenommen. Im einzelnen stellte Schmid-Monnard die ungünstigen Wirkungen des Nachmittagsunterrichts auf die Gesundheit der Jugend fest,[2] und mag man den verschiedenen Methoden der Ermüdungsmessung noch so skeptisch und kritisch gegenüberstehen, den Nachweis besonders starker Ermüdung durch den Nachmittagsunterricht wird man trotzdem zugeben müssen.[3] Obwohl sich auf der anderen Seite auch pädagogische und ärztliche Bedenken gegen allzu ausgedehnten Vormittagsunterricht erheben lassen, so wird doch in der Verfügung vom 12. Mai 1890[4] mit Recht betont, daß diese Frage nicht generell zu erledigen ist, daß vielmehr die konkreten örtlichen Verhältnisse, die Schulwege, die Lebensgewohnheiten der Familien und die Berufstätigkeit der Väter mitzusprechen haben, und jedenfalls wird

1) Vgl. Eulenberg-Bach, Schulgesundheitslehre, 2. Aufl., Berlin 1900, II, 1277, Baginsky, Handbuch der Schulhygiene, 3. Aufl., Stuttgart 1900, Bd. II, S. 1277ff., Kotelmann, Schulgesundheitspflege, S. 100f., 107, Wehmer, Enzyklopäd. Handbuch der Schulhygiene, Wien und Leipzig 1904, S. 872, Griesbach, Hygienische Schulreform, Hamburg und Leipzig 1899, Kraepelin, Zur Überbürdungsfrage, Jena 1897, S. 31ff. — Burgerstein und Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene, 2. Aufl., Jena 1902, S. 578f., erklären geradezu: „Energische Gehirnarbeit während gleichzeitiger starker physiologischer Arbeitsforderung an den Magen hat, gelinde gesagt, die Möglichkeit einer Schädigung des in der Entwicklung befindlichen Organismus zur Folge.“ Vgl. auch L. Wagner, Unterricht und Ermüdung, Berlin 1898, S. 129 (= Samml. v. Abhandl. z. pädagog. Psychol. u. Physiol., herausg. von Schiller und Ziehen, II) und Die geistige Überbürdung in den höheren Schulen (in M. von Manacéine, Die geistige Überbürdung in der modernen Kultur, Leipzig 1905, S. 173).

2) Entstehung und Verhütung nervöser Zustände bei Schülern höherer Lehranstalten (Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1899, S. 13). Auf Grund eines Materials von 8500 Fragebogen berechnete er, daß die Zahl der Kränklichen bei ungeteiltem Unterricht 13 bis 25 %, bei Nachmittagsunterricht 26 bis 37 % betrug.

3) Über die Methoden der Ermüdungsmessung vgl. Baginsky, Handbuch der Schulhygiene, II, S. 72ff., Burgerstein und Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene S. 454—472, beide mit zahlreichen Literaturangaben, ferner H. Schiller, Der Stundenplan. Ein Kapitel aus der pädagog. Psychologie und Physiologie, Berlin 1897 (= Samml. v. Abh., hg. von Schiller und Ziehen, I). Über den wichtigen Unterschied zwischen dem subjektiven Gefühl der Müdigkeit und der objektiven, durch den Grad der Herabsetzung der Leistungsfähigkeit zu messenden Ermüdung siehe Kraepelin, Zur Überbürdungsfrage, S. 9ff.

4) Beier, Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer, 2. Aufl., Halle 1902, S. 205.

es durch Nachmittagsunterricht in den großen Städten vielfach den Eltern unmöglich gemacht, die Hauptmahlzeit mit den Kindern gemeinsam einzunehmen.

Es wäre nun die Frage zu beantworten, wie die Verlegung des gesamten obligatorischen Unterrichts auf den Vormittag durchgeführt werden kann. Ohne jede Abweichung von den Lehrplänen von 1901 ist sie in Sexta und Quinta möglich, und hier werden ja auch z. B. in Berlin allgemein die 30 wöchentlichen Stunden gleichmäßig auf die 6 Vormittage verteilt. Allerdings bezeichnet gerade die genannte Verfügung einen fünfstündigen Vormittagsunterricht für die kleinen Schüler als nicht empfehlenswert, und es läßt sich nicht bestreiten, daß ein solcher recht ermüdend wirken kann, und daß die Erfolge der letzten Stunde oft sehr geringer Natur sind.[1] Immerhin ist er aber als das kleinere Übel anzusehen, und bei reichlichen Erholungspausen — ein wichtiger Punkt, auf den ich weiter unten noch zu sprechen komme — sowie bei zweckmäßiger Reihenfolge und belebendem Wechsel der Lehrstunden lassen sich schädliche Wirkungen wenigstens von der großen Mehrheit der Kinder wohl fernhalten.

Eine wichtige Bedingung muß indessen noch hier und ebenso in den späteren Jahren erfüllt sein, was durchaus nicht überall der Fall ist: der Jugend darf die für den Schlaf notwendige Zeit nicht verkürzt werden. Den Sextanern müssen mindestens 10, den Vorschülern sogar 11 bis 12 und selbst den Primanern noch 9 Stunden für den Schlaf zur Verfügung stehen.[2] Unter Berücksichtigung der weiten Schulwege folgt daraus, daß der Unterricht niemals vor 8 Uhr, in den Vorschulen aber nicht vor 9 Uhr beginnen sollte. Ein Schulbeginn um 7 Uhr paßt durchaus nicht für die großstädtischen Verhältnisse. Gerade an den langen und warmen Sommerabenden kann man von den Kindern ein entsprechend frühes Zubettgehen nicht verlangen, und umgekehrt wäre ein noch späterer Beginn als um 8 Uhr an den kürzesten Tagen wenigstens erwägenswert, wie er ja auch in den westlichen Gegenden Deutschlands der M. E. Z. wegen schon eingeführt ist.[3]

---

1) Vgl. Ehrismann, Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1901, S. 176, Kraepelin, Über geistige Arbeit, 4. Aufl., Jena 1903, S. 24.

2) Vgl. A. Key, Schulhygienische Untersuchungen, deutsche Übersetzung von Burgerstein, Hamburg 1889, S. 175ff., Kotelmann, Schulgesundheitspflege, S. 123, Baginsky, Handb. der Schulhyg. II, 69, Wehmer, Enzyklop. Handb. der Schulhyg. S. 855. Dagegen fand Patzak (Schule und Schülerkraft. Statistische Versuche über die Arbeitsleistung an höheren Lehranstalten. Wien und Leipzig 1904), daß die durchschnittliche Schlafzeit in den 4 obersten Klassen nur 8,8, 8, 8 und $7^1/_2$ Stunden betrug.

3) Vgl. Kotelmann, Schulgesundheitspfl. S. 124, Burgerstein und Netolitzky, Handb. der Schulhyg. S. 538ff.

Lagen die Verhältnisse in Sexta und Quinta noch einfach, so ist dies in den Klassen von Quarta aufwärts anders. Hier haben die Schüler, falls sie nicht von einem Gegenstande dispensiert oder zum Singen nicht „beanlagt“ sind, 34 bis 35 obligatorische Unterrichtsstunden in der Woche, die Schüler in den Oberklassen der Realgymnasien und Oberrealschulen sogar noch mehr, doch soll der Einfachheit halber auf diese Schulen weiterhin im besonderen nicht eingegangen werden. Jedenfalls kommt man in den genannten Klassen bisher ohne mehrfachen Nachmittagsunterricht nicht aus. Während in den Unterklassen seit 1892 die Zahl der Schulstunden im Vergleich zu den Lehrplänen von 1882 allgemein verringert worden ist, brachte dem Gymnasium in dieser Beziehung nur die Zeit von 1892 bis 1901, und zwar auch nur den Oberklassen, einen kleinen Fortschritt, und ohne der auf der Münchener Naturforscherversammlung angenommenen These zuzustimmen, die schon 24 wissenschaftliche Stunden als Maximum bezeichnet,[1] wird man ganz im allgemeinen die jetzigen Zahlen recht erheblich finden müssen.[2] So blieb auch das Maximum, das im Jahre 1882 eine medizinische Sachverständigenkommission für Elsaß-Lothringen aufstellte,[3] hinter den heutigen Verhältnissen zurück. Es betrug, einschließlich zweier Stunden Singen und zweier Stunden Turnen, für VI und V 28, für IV und III 30 und für II und I 34 Stunden, berücksichtigte also wenigstens teilweise die wichtigen, schonungsbedürftigen Entwicklungsjahre besser.[4] Innerhalb des Deutschen Reiches ist jetzt die Stundenzahl am niedrigsten in Bayern, besonders infolge der geringen Rolle, die dort das Französische und die Naturwissenschaften, demnächst auch Mathematik und Zeichnen am Gymnasium spielen; Turnen und Singen eingerechnet, beträgt sie in VI und V 27, in IV 28, in UIII 29, in OIII und UII 30 und in OII und I 31 Stunden.

Daß in früheren Zeiten die Zahl der Schulstunden bedeutend größer gewesen ist, sich auf 40 und mehr in der Woche belaufen hat,[5] ist zuzu-

1) So auch Griesbach, Hygienische Schulreform.

2) Auch in Wehmers Enzyklop. Handb. der Schulhyg., wird S. 872 erklärt, daß der Zukunft die notwendige Verminderung der Stunden vorbehalten bleibe.

3) Ärztliches Gutachten über das höhere Schulwesen Elsaß-Lothringens. Im Auftrage des Statthalters erstattet von einer medizinischen Sachverständigenkommission. Straßburg 1882.

4) Über die Behandlung der Schüler in der Pubertätszeit vgl. Baginsky, Handb. der Schulhyg. S. 274f. nebst der dort verzeichneten Literatur.

5) Nach den Angaben von Wendt, Das Gymnasium und die öffentliche Meinung, Karlsruhe 1883 (wiedergegeben von Matthias, Aus Schule, Unterricht und Erziehung, München 1901, S. 8—9), belief sich Ende des 18. Jahrhunderts in Berlin und Halle die Zahl der täglichen Lehrstunden auf 11, in Baden erhielten die Schüler 1813 wöchentlich 40 Stunden und ebenso die Tertianer in Glogau noch im Jahre 1838.

geben, indessen die Schlußfolgerung sollte man heutzutage von namhaften Schulmännern nicht mehr hören: ihnen habe die größere Arbeit nicht geschadet, folglich würde sie wohl überhaupt nicht schaden, zumal auch die erste Behauptung nicht wirklich zu beweisen ist. Vielmehr ist daran zu erinnern, daß es früher viel mehr Stunden zum Ausruhen für die Schüler gegeben hat, daß die Nebenfächer weniger wissenschaftlich betrieben wurden, und daß gerade die heutige entwickelnde Methode des Unterrichts die Kraft des Schülers besonders stark in Anspruch nimmt.[1] Andrerseits darf nicht vergessen werden, daß im Zusammenhang mit der allgemeinen kulturellen Entwicklung, zumal mit dem modernen Großstadtleben, die Nervosität zugenommen hat, daß manches von der Jugend als Last empfunden und von den Eltern als solche beurteilt wird, was früher von beiden Seiten ruhig hingenommen wurde, und daß daher der Schule neben manchem berechtigten auch mancher ungerechte Vorwurf gemacht wird.[2] Bekanntlich hat aber einer unserer bedeutendsten Psychiater, Kraepelin, erklärt, daß die Wirkung der durch die große Stundenzahl hervorgerufenen Ermüdung „eine erschreckende sein müßte, wenn nicht die gütige Natur der Jugend das nicht hoch genug zu preisende Sicherheitsventil der Unaufmerksamkeit gegeben hätte“, und wenn nicht auch viele Lehrer, statt lebhaftes Interesse zu wecken, langweiligen Unterricht erteilten oder den Schülern auf andere Weise „die segensreiche Gelegenheit gäben, ihrer ermatteten Aufmerksamkeit die Zügel zu lockern und die rauhe Gegenwart zu vergessen“.[3]

Nun wollen ja die preußischen Lehrpläne seit 1892 die Überbürdung dadurch verhindern, daß sie die häuslichen Arbeiten der Schüler verringern. Sie fordern unter anderem besonders die Verminderung des Gedächtnisstoffs[4] und setzen voraus, daß bei richtiger methodischer Behandlung vieles, was früher der schriftlichen Hausarbeit zufiel, jetzt in den

---

1) Vgl. L. Wagner, Die geistige Überbürdung in den höheren Schulen, S. 161 ff.

2) Vgl. Münch, Geist des Lehramts, Berlin 1903, S. 254, 288 und 441, ferner Cramer, Über die außerhalb der Schule liegenden Ursachen der Nervosität der Kinder (= Samml. v. Abhandl. z. pädagog. Psychol. u. Physiol., hg. von Schiller und Ziehen, II, 5. Heft, Berlin 1899).

3) Über geistige Arbeit, 4. Aufl., Jena 1903, S. 17—18.

4) S. Lehrpläne von 1892 S. 11 und besonders S. 65, Lehrpläne von 1901 S. 74. Daß in dieser Beziehung noch viel bei uns zu tun ist, und daß die vielfach immer noch erhoffte Übung des Gedächtnisses durch das Auswendiglernen nicht erreicht wird, habe ich an der Hand von Schulversuchen in meiner Abhandlung: „Zur Frage des Auswendiglernens“ (Neue Jahrbücher XVI, 1905, S. 297—309 und 373—386) zu zeigen gesucht.

Unterricht selbst verlegt wird. Die Verfügung vom 10. November 1884[1] hatte folgende Zeit für die täglichen Schularbeiten festgesetzt: für VI 1, für V 1 1/2, für IV und UIII 2, für OIII und UII 2 1/2 und für OII und I 3 Stunden. Ähnliches war kurze Zeit vorher vom Hessischen Ministerium angeordnet und von der ärztlichen Sachverständigenkommission für Elsaß-Lothringen vorgeschlagen worden.[2] Doch schon das „Gutachten der Königlich preußischen wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen betreffend die Überbürdung der Schüler in den höheren Lehranstalten" vom 19. Dezember 1883 hatte mit Recht betont, daß solche Steigerung etwas Mechanisches und Willkürliches hat;[3] es fand indessen durchschnittlich 6 Stunden Unterricht und Hausarbeit für die Sextaner schon viel und bezeichnete für die Oberklassen 8 Stunden als das höchste zulässige Maß. Demgemäß haben die Lehrpläne von 1892 auf eine Festsetzung im einzelnen verzichtet und nur auf jenes Maximum von 8 Stunden hingewiesen. Sicherlich wird dieses jedoch schon in den Mittelklassen oft erreicht und sogar überschritten.[4] Mag es in Tertia dem Lehrer noch gelingen, die wesent-

---

1) Zentralbl. f. d. gesamte Unterrichtsverwaltung 1885, S. 194.

2) Zentralbl. 1884, S. 252.

3) Zentralbl. 1884, S. 252; das ganze Gutachten ist dort von S. 222—255 abgedruckt, nebst der Denkschrift des Ministeriums betreffend die Überbürdungsfrage (S. 202—222), beide übrigens auch bei Wiese-Kübler, Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen Preußens I, S. 289—310. — Wie ungleich die Arbeitszeit der Schüler ist, zeigten Kemsies Untersuchungen: Die häusliche Arbeitszeit meiner Schüler (Zeitschrift f. pädagog. Psychol. I, S. 89f. und 132f.). Nach seinen eigenen Angaben hatte ein begabter Schüler an einem Tage 16 Minuten, ein anderer 1 Std. 52 Min. gebraucht, und ein andermal waren die Zahlen 43 Min. und 2 Std. 50 Min.

4) Nach Schmid-Monnards Untersuchungen (mitgeteilt von Krollik im Artikel „Häusliche Arbeiten" von Wehmers Enzykl. Handb. der Schulhygiene, S. 261) betrug die Zeit für obligatorischen Unterricht und Schularbeiten in Halle bei vierzehnjährigen Schülern 9 bis 9 1/4, bei achtzehn- bis zwanzigjährigen 10 1/2 Stunden täglich. Bei der Umfrage des Ministeriums in Berlin und der Provinz Brandenburg im Winter 1898/99 ergab sich auf Grund der Klassenbücher und der Angaben der Schüler, daß jene früher festgesetzten Normalzeiten an 34 von 91 Schulen überschritten wurden, und zwar vereinzelt in Tertia, in 14 von 88 Untersekunden, in 6 von 57 Obersekunden und in 21 von 102 Primen, im wesentlichen in der Zeit der Prüfungen. Als Ursache war meist angegeben, daß die Schüler „die Vorbedingungen der Normalzeit" nicht erfüllten. Die im ganzen günstigen Resultate werden indessen z. T. dadurch zu erklären sein, daß viele Lehrer in der Zeit der Ermittelung unwillkürlich in der Begrenzung der Arbeiten vorsichtig gewesen sind. Immerhin werden hoffentlich Fälle, wie sie Rubner erwähnt (Schulsorgen, „Die Woche" vom 9. Mai 1903), wo die tägliche obligatorische Arbeitszeit in Schule und Haus 11 1/4 Stunde betrug, zu den Seltenheiten gehören.

liche Arbeit in die Schule selbst zu verlegen, so wird er doch gerade in den überfüllten Klassen der großen Städte die einzelnen Schüler nicht so heranziehen und auf ihre individuellen Verschiedenheiten nicht so Rücksicht nehmen können, wie er gern möchte; um das vorgeschriebene Ziel zu erreichen, wird er leicht genötigt, ihre Arbeitskraft stärker, als im hygienischen Interesse liegt, in Anspruch zu nehmen, und andererseits sollen ja auch gerade schon in den Mittelklassen die häuslichen Arbeiten eine wesentliche Ergänzung des Schulunterrichts bilden.[1] Für die Oberklassen vollends gilt, was schon das genannte, von Männern wie Virchow, Westphal, Bergmann und Schröder unterzeichnete Gutachten der Deputation für das Medizinalwesen betonte:[2] „Es heißt den höheren Schulen sehr enge Ziele stecken, wenn man ihnen die Aufgabe vorzeichnet, alles Wesentliche in den Unterrichtsstunden selbst zu erringen". Die Bedeutung der häuslichen Aufgaben für die Erziehung zu selbständigem Arbeiten wird hier hoch veranschlagt, und der bei den Studierenden „nur zu häufig auftretende Mangel an Unabhängigkeit im Denken und Urteilen vorzugsweise der geringen Übung in eigener Tätigkeit" zugeschrieben. Ein zusammenhängendes, auf spätere wissenschaftliche Studien vorbereitendes Arbeiten wird jedoch sehr erschwert und oft geradezu unmöglich gemacht, wenn die Zeit durch mehrmaligen Nachmittagsunterricht und damit verbundene weite Schulwege zerrissen und zersplittert wird; denn daß die Schüler in den späteren Abendstunden völlig frei von Pensenarbeit sein müssen, bedarf wohl kaum der Erwähnung. Auf die an sich sehr wünschenswerte Teilnahme am wahlfreien Unterricht im Englischen und im Zeichnen ist in der bisherigen Erörterung absichtlich noch nicht einmal hingewiesen worden, zweifellos aber erhebt sich schon jetzt von neuem und dringender die Frage: wie kann ohne gewaltsame Änderung der Lehrpläne für die Mittel- und Oberklassen der Großstadtschulen Wandel und Besserung der gegenwärtigen Zustände geschaffen werden?

Zum Zwecke der Beseitigung des pflichtigen Nachmittagsunterrichts hat auf dem internationalen Kongreß für Schulhygiene, der in Nürnberg vom 4. bis 9. April 1904 stattfand, Hintzmann auf Grund von vierjährigen günstigen Erfahrungen an der Oberrealschule in Elberfeld vorgeschlagen, an den Vormittagen 6 Lehrstunden in $5\frac{1}{2}$ Zeitstunden zu erteilen. Er setzte dabei Lektionen von 45 und Pausen von 5, 15, 5, 20, 15 Minuten an.[3] Die vorgesetzte Behörde hat einen solchen Stundenplan nicht weiter

1) Vgl. Lehrpläne von 1901, S. 73.

2) Zentralbl. 1884, S. 250.

3) Ähnliche Einrichtungen bestehen in Hamburg, wo aber der Unterricht z. T. von 8—2 Uhr dauert.

gestattet; hatte sich doch auch schon das Gutachten der Königlich preußischen wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen vom 1. Juli 1896 gegen jeden sechsstündigen Vormittagsunterricht, selbst wenn Turnen darunter sei, ausgesprochen[1] und demgemäß die Verfügung vom 21. Oktober 1896 ihn als einen Notbehelf bezeichnet und nur in größeren Städten zur Vermeidung allzugroßer Ausdehnung des Nachmittagsunterrichts zugelassen.[2]

Es ist nun kürzlich im Kreise der Berliner Gymnasialdirektoren der Plan entstanden, die 6 Unterrichtsstunden in 5 Zeitstunden des Vormittags unterzubringen, und um den Unterricht nicht zu sehr zu verkürzen, die Pausen zu beschränken. In der Vertrauensmännerversammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Brandenburg vom 21. Dezember 1905 hat Max Koch darüber berichtet. Einem solchen Plan muß aus hygienischen Gründen mit aller Entschiedenheit entgegengetreten werden. Sehr mit Unrecht hatte die Verfügung vom 10. November 1884[3] auf 5 Lehrstunden nur 40 bis 45 Minuten Pause gerechnet und nur nach der zweiten und vierten Stunde eine Lüftung der Klassenzimmer verlangt. Dagegen waren in Hessen schon 1883 regelmäßige Erholungspausen von 15 Minuten angeordnet worden.[4] Diese übrigens auch in Frankreich seit 1881 geltende Bestimmung deckt sich mit den Forderungen des bekannten schwedischen Hygienikers Axel Key, der einen regelmäßigen Wechsel von 45 Minuten Unterricht und 15 Minuten Pause verlangt,[5] und berührt sich nahe mit den Vorschlägen von Eulenberg-Bach,[6] Baginsky[7] und Wehmer.[8] So mußte es auch mit Freuden begrüßt werden, als der Allerhöchste Erlaß vom 26. November 1900 erklärte, daß „die Anordnung des Stundenplans mehr der Gesundheit Rechnung zu tragen habe, insbesondere durch angemessene Lage und wesentliche Verstärkung der bisher zu kurz bemessenen Pausen." Demgemäß ist dann in der Verfügung vom 30. März 1901 folgendes bestimmt worden:[9] auf jede Lehrstunde sind 10 Minuten Pause zu rechnen; nach jeder Stunde ist die Pause „mindestens so zu bemessen, daß eine ausgiebige Lufterneuerung in den Klassenzimmern eintreten kann und die Schüler die Möglichkeit haben, sich im Freien zu

1) Zentralbl. 1896, S. 726.
2) Zentralbl. 1896, S. 725.
3) Zentralbl. 1885, S. 188.
4) Eulenberg-Bach, Schulgesundheitslehre, 2. Aufl., II, S. 1220.
5) Vgl. Ehrismann, Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1901, S. 177.
6) Schulgesundheitslehre II, 1221.
7) Handbuch der Schulhygiene S. 57ff. und 76.
8) Enzyklop. Handb. der Schulhygiene S. 858.
9) Beier, Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer, 2. Aufl., S. 206.

bewegen;" nach zwei Lehrstunden aber hat jedesmal eine größere Pause einzutreten.[1] Danach fallen auf fünfstündigen Vormittagsunterricht 50 Minuten Erholung, und es hätten, Schulbeginn mit dem Glockenschlage vorausgesetzt, Pausen von je 10 und 15 Minuten zu wechseln. Da es aber in den Riesenschulen der Großstadt fast 5 Minuten dauert, bis alle Schüler vom Hof in die Klassen zurückgekehrt sind und ihre Plätze wieder eingenommen haben, so kommen auf die Lehrstunde in Wirklichkeit nicht 50, sondern bloß 45 Minuten. Damit ist ein durchaus gutes Verhältnis zwischen Arbeit und Erholung gewonnen; Lehrer und Schüler bleiben eher frisch und leisten mehr, als wenn die Lektionen länger dauerten.

Gemäß den jetzt geltenden Bestimmungen wären denn auch, wenn man 6 Lehrstunden auf 5 Zeitstunden zusammendrängen wollte, 60 Minuten wirklicher Pausen anzusetzen. Es blieben also zunächst für den gesamten Unterricht 240 Minuten, in Wirklichkeit aber nach den eben dargestellten Verhältnissen fünfmal 5 Minuten weniger, d. h. 215 Minuten, und selbst falls man sich mit 5 gleich langen Pausen von nominell 10, tatsächlich 15 Minuten begnügen wollte, immer nur 225 Minuten; es würden also die Lehrstunden zur Hälfte 40 und zur Hälfte sogar bloß 35 Minuten dauern. Schon wenn alle Lektionen 40 Minuten betrügen, wäre die Zeit für die Erholung zu kurz; denn man darf nicht etwa glauben, daß sich entsprechend der gegen früher verkürzten Dauer der Unterrichtsstunden auch die Zwischenpausen ohne weiteres verkürzen ließen. Nun gar eine Pause von 5 Minuten, wie sie früher nach der ersten Stunde beliebt war, hat gar keinen Wert[2] und ist durch die letzte Verfügung glücklicherweise ausgeschlossen. Zwei ohne wirkliche Unterbrechung einander folgende Lektionen strengen die Lehrer erheblich an und zwingen die Schüler schließlich nur — zur Unaufmerksamkeit. Hat doch Kraepelin erklärt, daß die Schuljugend notwendig dem geistigen Siechtum verfallen müßte, wenn sie stets auch nur 40 Minuten dem Unterricht mit voller Anspannung der Kraft zu folgen hätte.[3]

Gerade aber mit jeder stärkeren Beschneidung der Unterrichtszeit verbindet sich die Gefahr, daß die Lehrer, und zwar besonders in den Nebenfächern, wenn sie das vorgeschriebene Ziel erreichen wollen, genötigt werden, jeden Augenblick auszunutzen und die Schülerkraft fortgesetzt in Anspruch zu nehmen. Es würde recht häufig eine bedenkliche Hetzerei zur Signatur unseres Unterrichts werden.[4] Wir brauchen indessen Ruhe

1) Ähnlich sind jetzt seit dem 21. August 1903 die Bestimmungen in Österreich.
2) Vgl. Eulenberg-Bach, Schulgesundheitslehre II, 1251.
3) Über geistige Arbeit, S. 18.
4) Vgl. L. Wagner, Die geistige Überbürdung in den höheren Schulen, S. 170.

im Leben der Schule, vor allem unter den Nervosität erzeugenden und steigernden Verhältnissen der Großstadt. Wir bedürfen der Freiheit, einmal an einer Stelle des Lehrgangs behaglich zu verweilen, auch wohl einmal ein wenig vom Wege abzuschweifen, und schließlich ist auch dem Humor und der Heiterkeit ein Platz zu gönnen. Das alles wäre durch einen Unterricht in so konzentrierten Dosen gefährdet.

Und selbst wenn man alle Lehrstunden auf 40 und alle Pausen auf 15 Minuten ausdehnen, die Schüler also bis 1 Uhr 15 Minuten festhalten wollte, bliebe ein weiterer Übelstand dennoch bestehen. Schon jetzt leiden die Schüler, besonders in den Oberklassen, wo der Unterricht vertiefter ist und kaum noch mechanische Arbeit erfordert, unter dem allzu häufigen Wechsel der Gegenstände. Aus dem Kreise des Horaz werden sie etwa zu den Eroberungszügen Napoleons geführt, sollen dann eine mathematische Frage lösen, sich wieder in die ferne Welt Homers vertiefen und schließlich vielleicht in den Gegensatz der Weltanschauungen Tassos und Antonios einzudringen suchen — und für das alles sollen sie sich interessieren oder doch wenigstens Aufmerksamkeit übrig haben. Das wird natürlich erst recht mißlich, wenn der Wechsel noch rascher erfolgt und sich sechsmal statt fünfmal an einem Vormittag vollzieht, zumal in den großen Schulen auch die technischen Unterrichtsstunden sich nicht alle gleichmäßig verteilen und zweckmäßig legen lassen. Endlich sei noch auf eine Schwierigkeit in den Mittelklassen der Berliner Schulen hingewiesen. Da den Predigern jetzt die Zeit von 12 bis 1 Uhr zugestanden ist, auch keine Aussicht besteht, daß sich darin etwas ändert, so würden die Konfirmanden, da sie schon um 11 Uhr 50 Minuten die Schule verlassen dürfen, nun auch die vorletzte Stunde so gut wie ganz verlieren. Denn die tatsächlichen Pausen von 15 Minuten vorausgesetzt, würden die 6 Schulstunden etwa folgendermaßen liegen:

8—8,40	
8,55—9,35	
9,50—10,30	
10,45—11,20	(oder 11,25)
11,35—12,10	(oder 11,40—12,20)
12,25—1	(oder 12,35—1,15).

Mit Rücksicht auf den Konfirmandenunterricht hat daher Max Koch vorgeschlagen, den neuen Stundenplan auf die Tage Montag, Mittwoch, Donnerstag und Sonnabend zu beschränken, Dienstags und Freitags aber alles beim alten zu lassen und weiter in der Zeit von 8 bis 1 Uhr 5 Schul-

stunden zu erteilen — eine Ungleichmäßigkeit, mit der sich wohl wenige befreunden würden.[1]

Aus all den angeführten Gründen scheint mir der konzentrierte Vormittagsunterricht mit seinen 6 Lehrstunden bedenklich. Ich bin darauf ausführlicher eingegangen, weil ein solcher gerade jetzt in Berlin, und ähnlich auch in den Vororten Berlins, geplant wird.[2] Dagegen lautet der Vorschlag, den ich schon vorher zur Beseitigung des obligatorischen Nachmittagsunterrichts machen wollte: Verminderung der 35 obligatorischen Schulstunden auf 30. Dann können alle Stunden in der bisher üblichen Weise am Vormittag erteilt werden. Welches sollen nun aber die 5 zu beseitigenden Stunden sein?

Am leichtesten können am Gymnasium meines Erachtens die am reichlichsten bedachten Unterrichtsgegenstände, das Lateinische und Griechische, eine Stunde in der Woche entbehren. Das werden viele Vertreter dieser Fächer nicht zugeben wollen; allein gerade auf Grund der in den Lehrplänen von 1901 und z. T. schon von 1892 gesteckten Lehrziele und bei genauer Beobachtung der dort gegebenen methodischen Bemerkungen scheint mir dies durchaus möglich, zumal wenn wir uns nicht sklavisch an den Buchstaben halten, sondern ihren Geist beachten.

Hatte früher die formale Bildung oder die sprachlich-logische Schulung einen wesentlichen Teil des Lehrziels im lateinischen Unterricht gebildet, so hat jetzt die grammatische Schulung nur die sichere Grundlage zu bilden, auf der sich das Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller erhebt und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums ermöglicht. Da demgemäß in der Grammatik nur das häufig Vorkommende gelernt und da zwischen diesem und dem, was nur gelegentlich bei der Lektüre zu erklären ist, sorgfältig geschieden werden soll, so kann auf manche Einzelheiten verzichtet werden, deren die Schulgrammatiken immer noch allzu viel bieten.[3] Somit könnte auch von Quarta an manche Grammatikstunde entbehrt werden. Freilich ist sehr zu bedauern, daß nicht entsprechend dem Lehrziel in die Reifeprüfung die Übersetzung aus dem Lateinischen aufgenommen, sondern das lateinische Skriptum beibehalten worden ist. Die ganze Entwicklung des lateinischen Unterrichts in den letzten Jahrzehnten scheint darauf hinzudrängen, und es würde durchaus dem Geiste der Lehrpläne entsprechen, wenn uns diese Änderung

1) Um die 35 Schulstunden dennoch unterzubringen, wollte er einmal in der Woche den Chorgesang in die gleiche Zeit wie die Turnstunde verlegen, von der dann die Sänger befreit werden sollten.

2) Am Gymnasium in Steglitz bei Berlin dauern die Lektionen jetzt von 7—7,45, von 8—8,45 usw., die sechste aber von 11,55—12,30.

3) Vgl. Lehrpläne von 1901, S. 28.

gestattet würde. Ausführlicher habe ich diesen Wunsch in meinem Aufsatz: „Geist und Buchstabe der Lehrpläne von 1901 und die Eigenart des Gymnasiums“[1] begründet, auf den zu verweisen mir hier gestattet sei. Ginge der Wunsch in Erfüllung, so könnte man um so leichter mit weniger Grammatikstunden auskommen. Wie weit man unter den jetzigen Verhältnissen in den einzelnen Klassen die Grammatik- oder die Lektürestunden zu beschränken hätte, müßte im einzelnen Fall ausprobiert werden; doch ließe sich, wenn die Schüler die Nachmittage frei hätten, sicher auch, sobald sie sich nur in einen neuen Schriftsteller etwas eingelebt hätten, wieder mehr von ihrer häuslichen Präparation und Lektüre erwarten.

Von U III an müßte dann auch der griechische Unterricht eine Wochenstunde opfern. Was von der lateinischen Lektüre gesagt war, gilt hier um so mehr, als die systematische Behandlung der Grammatik noch stärker zurücktritt und auch die Reifeprüfung nur den Beweis des Verständnisses der Schriftsteller verlangt. Wird nur mit der Forderung der Lehrpläne Ernst gemacht, daß belanglose Einzelheiten, namentlich unnütze Formalien aus dem Lehrstoff beseitigt werden sollen,[2] so wird man in den Klassen von U III bis U II ganz gut auch so das Ziel erreichen.

Auf der Oberstufe haben wir zudem die Freiheit, die 13 klassischen Unterrichtsstunden so zu verteilen, daß dem Griechischen eine mehr als dem Lateinischen zufällt,[3] eine Freiheit, von der freilich bisher in Berlin noch kein Gymnasium Gebrauch gemacht hat. Da aber die griechische Literatur ohne Zweifel ungleich wertvoller als die lateinische ist, so wäre

1) Neue Jahrbücher 1906, S. 343f. Vgl. auch Waldecks Abhandlung über den lateinischen Unterricht in Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, Halle 1902. — Erwähnt sei auch, daß die 15. Hauptversammlung des Vereins für Schulreform einstimmig für den Vorschlag von Lentz, die Übersetzung in das Lateinische bei der Reifeprüfung durch eine solche aus dem Lateinischen zu ersetzen, eintrat (Zeitschr. f. Reform der höheren Schulen 1904, S. 29). Auch Ziemer stimmt dem zu und wünscht nur, daß in die mündliche Prüfung eine Übersetzung ins Lateinische aufgenommen werde, damit diese im Interesse der grammatischen Sicherheit und auch der Lektüre wichtige Übung in den Augen der Schüler ihren Wert behalte. (Jahresberichte über das höhere Schulwesen, hg. von Rethwisch, XIX, Berlin 1905, Abt. VI, S. 39).

2) Vgl. Lehrpläne von 1901, S. 33 (ebenso schon im Allerhöchsten Erlaß vom 26. November 1900). Wie diese Forderung zu erfüllen sei, habe ich in meinem Aufsatz: „Wie kann der griechische Unterricht auf einfachere Weise sein Ziel erreichen?“ (Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen LVII [1903], S. 505—525) und in meiner „Vereinfachten griechischen Schulgrammatik, Erster Teil: Formenlehre“ (B. G. Teubner, 1904), zu zeigen gesucht.

3) Sie ist durch die zusammenfassende Klammer auf S. 1 der Lehrpläne von 1901 angedeutet. Auch in Baden besteht sie jetzt, und so werden am Großherzogl. Gymnasium in Karlsruhe 7 Stunden Griechisch erteilt.

sehr zu wünschen, daß recht häufig dem griechischen Unterricht dieser Vorrang zuerkannt würde. „Im Griechischen", sagt **Paulsen** mit Recht,[1] „muß das neue, das von der Last einerseits der Allseitigkeit, andererseits des Lateinschreibens befreite Gymnasium des 20. Jahrhunderts seine Kraft und Eigentümlichkeit, seine Freude und seinen Stolz haben". Es erhielten dann also die Oberklassen wie bisher 6 griechische, aber nur 5 lateinische Stunden; doch bliebe es natürlich den einzelnen Gymnasien unbenommen, wenn sie das Lateinische mehr betonen wollen, diesem 6 und dem Griechischen 5 Stunden zuzuweisen. Lehrreich ist hier ein Vergleich mit den österreichischen Gymnasien. Nach dem Lehrplan von 1900 beträgt dort die Zahl der wöchentlichen lateinischen Stunden in den unteren Klassen nur 6 und in den drei obersten sogar nur 5, die der griechischen im zweiten und fünften der sechs Jahreskurse 4 und sonst 5. Dennoch sind der Lektüre fast ganz gleiche Ziele gesteckt wie bei uns, nur daß ihr Umfang etwas beschränkt ist. Freilich wäre es von Wichtigkeit, zu erfahren, ob etwa die Schüler, damit sie das Ziel erreichen, im allgemeinen sehr mit häuslichen Arbeiten überlastet werden.[2]

Während bei der vorgeschlagenen Beschränkung des klassischen Unterrichts die durch die Lehrpläne von 1901 gestellten Aufgaben sich, wie ich denke, wohl erfüllen lassen und es zum mindesten einen Versuch damit lohnt, so scheint mir allerdings ein Gleiches im übrigen wissenschaftlichen Unterricht gegenwärtig nicht möglich, da ihm an sich schon so viel weniger Zeit zur Verfügung steht. Infolgedessen muß auf andere Weise Abhilfe geschaffen werden. Eine solche wäre gefunden, wenn man den **Gesangunterricht** von IV an in ein **wahlfreies** Fach verwandeln dürfte. Man braucht sich noch lange nicht Schulhygienikern wie **Schmid-Monnard** anzuschließen, der 1899 auf der Münchener Naturforscherversammlung gänzliche Abschaffung des Gesangunterrichts forderte,[3] oder gar wie **Griesbach**, der ihn geradezu als einen Zopf bezeichnet und erklärt, vielfach werde durch denselben die Anlage zu einer guten Stimme verdorben,

---

1) „Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert", Braunschweig 1901, S. 7.

2) **Patzak** (Schule und Schülerkraft. Statistische Versuche über die Arbeitsleistung an höheren Lehranstalten. Wien und Leipzig 1904) ließ von je 9 Schülern und zwar von den 3 besten, 3 mittleren und 3 eben noch mitkommenden Schülern der oberen Klassen verschiedener Schulen genaue Aufzeichnungen über ihr tägliches Leben anfertigen. Die durchschnittliche Zeit für die häuslichen Arbeiten betrug am Obergymnasium wöchentlich 30 Stunden 34 Min., also außerordentlich viel. Besonders auffällig ist aber, daß gerade für Nebenfächer wie Geschichte und Physik oft 2 bis 3 Stunden am Tage angegeben wurden.

3) Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1899, S. 15.

und nicht selten würden beim Singen in den stauberfüllten Klassen und in verdorbener Luft die Keime zu Hals- und Lungenleiden gelegt.[1] Man wird gern zugeben, daß viele Schüler dem Gesangunterricht die Grundlage ihrer musikalischen Bildung verdanken, und daß die Leistungen des Schülerchors oft recht erfreulich sind, aber man wird doch sagen müssen, daß in zahlreichen Fällen die Erfolge zu der aufgewandten Zeit und Mühe in keinem rechten Verhältnisse stehen, und daß gerade musikalisch veranlagte Schüler für ihr späteres Leben bedeutend mehr Gewinn haben würden, wenn sie die frei gewordene Zeit zu Hause auf die Pflege eines Instruments verwenden könnten, woran sie jetzt leider oft durch die Schule verhindert werden. Schon in dem Gutachten der Wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen vom 19. Dezember 1883 war der Wunsch ausgesprochen worden, daß zu dem letzgenannten Zwecke die Befreiung von den Gesangstunden nicht erschwert werden sollte.[2] So ist auch in Elsaß-Lothringen der Gesangunterricht von UIII an wahlfrei, und in Württemberg haben sogar überhaupt nur die vier untersten Gymnasialklassen je 1 Stunde Singen wöchentlich.[3] Einem tüchtigen Gesanglehrer wird es doch wohl auch bei wahlfreiem Unterricht gelingen, einen ausreichenden Chor um sich zu versammeln und die Schulfeiern durch Gesang zu verschönern; ja, er wird vielleicht mehr erreichen, als wenn er so und so viel Unlustige in seinen Reihen findet.

Nunmehr bliebe noch eine Stunde zu beseitigen, und ich möchte vorschlagen, daß an Stelle einer der 3 obligatorischen Turnstunden im Winter zwei wahlfreie Turnstunden, im Sommer aber Jugendspiele im Freien treten. Jene können in die ja nun nicht mehr durch obligatorischen Unterricht besetzte Nachmittagszeit verlegt werden, und diese wären gleichfalls nachmittags, womöglich sogar an mehreren Nachmittagen der Woche zu veranstalten.[4] In den allermeisten deutschen Bundesstaaten erhalten die Schüler nur 2 obligatorische Turnstunden, und so freudig auch deren Vermehrung in Preußen seit 1892 im Interesse der körperlichen Pflege und Ausbildung zu begrüßen war, so wird doch der Erfolg des Turnunterrichts in den Riesenschulen der Großstädte mit ihren oft 18 großen Klassen häufig in Frage gestellt, zumal wenn er auf die Hallen beschränkt

1) Hygienische Schulreform, S. 31.

2) Zentralbl. 1884, S. 253.

3) Auch in Österreich gehört der Gesangunterricht zu den relativ-obligaten oder freien Fächern.

4) Auch L. Wagner wünscht, so sehr er für tägliche Gelegenheit zu körperlicher Kräftigung eintritt, nur 2 Turnstunden und daneben die Einrichtung von Jugendspielen (Die geistige Überbürdung in den höheren Schulen, S. 175 und 181).

und mit weiten Wegen verknüpft ist. Mehr als die dritte obligatorische Turnstunde würde es vielen Schülern nützen, wenn sie freie Zeit für Schwimmen und Schlittschuhlaufen und für maßvolle Übung im Rudern[1] oder Radfahren gewönnen, und wer sich freiwillig und mit Lust und Liebe am wahlfreien Turnen und Spiel beteiligt, hat gleichfalls einen erheblich größeren Gewinn. Die Jugendspiele haben in letzter Zeit schon einen erfreulichen Aufschwung genommen, seitdem die Dezemberkonferenz 1890[2] und die Junikonferenz 1900[3] lebhaft dafür eingetreten waren, besonders dank dem Wirken des im Jahre 1891 vom Freiherrn von Schenckendorff gegründeten „Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland".[4] Das Ideal wäre ja die Durchführung täglicher körperlicher Übungen, die schon die Dezemberkonferenz forderte,[5] und die ja auch nur kürzere Zeit als die üblichen Schulstunden zu dauern brauchten; allein dies Ideal läßt sich unter den geschilderten Verhältnissen der Großstadtschulen und bei den zurzeit bestehenden Unterrichtsplänen am wenigsten verwirklichen. Sollten übrigens die vorgesetzten Behörden die oben vorgeschlagene Änderung nicht gestatten, so müßte die dritte Turnstunde für die Klassen IV bis I auf die Zeit von 1 bis 2 Uhr gelegt werden, was aber nach fünfstündigem Unterricht doch nur als ein Notbehelf anzusehen wäre.[6]

Bei dieser Gelegenheit sei auch noch dringend die Forderung erhoben, daß die Turnstunden nach Möglichkeit an das Ende des Vormittagsunterrichts und nicht zwischen wissenschaftliche Stunden gelegt werden. In dieser Forderung sind sich seit langer Zeit die Schulhygieniker einig, und es ist unbegreiflich, wie häufig noch dagegen ohne zwingenden Grund verstoßen wird, wenn auch zuzugeben ist, daß sie in großen Schulen,

---

1) Vgl. Wickenhagen, Wassersport und Schule (Pädagog. Wochenbl. XIV, Nr. 35—37).

2) Verhandl. über Fragen d. höheren Unterrichts vom 4 bis 17. Dezember 1890, Berlin 1891, S. 797.

3) Dafür wirkte hier besonders Geh. Reg.-Rat Fleischer als Vertreter der Regierung und ferner Freiherr von Seckendorff. Vgl. Verhandl. über Fragen d. höheren Unterrichts vom 6. bis 8. Juni 1900, Halle 1901, S. 161 und das Gutachten von Wappenhans S. 396ff.

4) Vgl. Wickenhagen, Körperliche Übungen und Schulhygiene (in Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen S. 316ff. nebst der dort verzeichneten Literatur), ferner „Ein obligatorischer Spielnachmittag an den deutschen Schulen" (herausgeg. vom oben genannten Zentralausschuß, Görlitz 1904). Vgl. besonders Raydt, Spielnachmittage, Leipzig 1905.

5) Verhandl. S. 797.

6) Vgl. S. 29 und S. 39, Anm. 1.

selbst bei nur zwei obligatorischen Stunden, nicht ganz zu erfüllen ist. Ordentlich betrieben, ist der Turnunterricht mit körperlicher Anstrengung verbunden und beeinträchtigt daher eine darauf folgende geistige Arbeit. Griesbach bezeichnet daher das Turnen zwischen wissenschaftlichen Stunden als unverantwortliche Energieverschwendung.[1] Vollends das Turnen in der ersten Stunde des Morgens nennt Kraepelin eine Einrichtung, deren Unzweckmäßigkeit keiner weiteren Erläuterung bedürfe.[2] Ähnliche Beobachtungen wie die meinige, daß Quartaner in der zweiten Stunde nach vorangegangenem Turnen geradezu unglaublich schlechte lateinische Extemporalien liefern, während sich sonst diese Stunde zu solchen Arbeiten gerade besonders gut eignet, werden viele Lehrer gemacht haben. Erwähnt sei noch, daß mit solchen Erfahrungen die Ergebnisse von Wagners Untersuchungen mit Griesbachs Tasterzirkel[3] und die von Kemsies' Messungen mit dem Ergographen übereinstimmen.[4] Dort zeigte sich, daß das Turnen nächst dem mathematischen, lateinischen und griechischen Unterricht die Schüler am meisten ermüdete, hier sogar, daß es in dieser Beziehung die stärkste Wirkung von allen Schulstunden hatte.

Nimmt man nun an, daß an einem Gymnasium 4 Turnabteilungen gebildet werden, welche die Klassen VI und V, IV und U III, O III und U II, O II und I umfassen, und daß die Schüler von IV an 2 Turnstunden erhalten, so kann der obligatorische Turnunterricht etwa folgendermaßen festgelegt werden.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
11—12		IV u. U III	VI u. V		O III u. U II	
12—1	VI u. V	O II u. I	O III u. U II	VI u. V	O II u. I	IV u. U III

Somit bilden die meisten Turnstunden den Schluß des Vormittagsunterrichts. In den Klassen von IV bis U II folgt einmal noch ein leichter Unterrichtsgegenstand, nämlich Religion oder Konfirmandenstunde, die ja

1) Hygienische Schulreform, S. 30. Vgl. Kraepelin, Über geistige Arbeit, S. 19. — Mosso (Die Ermüdung, deutsche Übers. v. Glinzer, S. 241 ff.), u. Bettmann (in Kraepelins Psychol. Arbeiten I, S. 152) zeigen, wie körperliche Ermüdung die geistige Arbeitsfähigkeit beeinträchtigt und andererseits geistige Anstrengung die körperlichen Leistungen herabsetzt. — Vgl. auch Kotelmann, Schulgesundheitspflege, S. 103, Baginsky, Handb. der Schulhyg., S. 88, Burgerstein u. Netolitzky, Handb. der Schulhyg., S. 570 ff. und Wappenhans im Gutachten für die Junikonferenz (Verhandl. S. 394). Etwas gewunden nimmt sich demgegenüber das Gutachten der Wissenschaftlichen Deputation f. d. Medizinalwesen von 1. Juli 1896 aus (Zentralbl 1896, S. 726).

2) Zur Überbürdungsfrage, S. 38.

3) Unterricht und Ermüdung, Berlin 1898.

4) Arbeitshygiene der Schule, Berlin 1898.

wenigstens in Berlin Dienstag und Freitag von 12—1 Uhr festliegt, und in VI und V wäre am Mittwoch ein leichtes Fach wie Naturkunde, Geschichte oder Religion in die letzte Stunde zu verlegen.[1]

Für die wahlfreien Turnstunden wären nun die von allem obligatorischen Unterricht befreiten Nachmittage gewonnen, und ebenso hätte an diesen für die Klassen von U II bis I, bezw. von IV bis I der fakultative Zeichen- und Gesangunterricht, sowie der englische und hebräische stattzufinden. Je nach der Zahl der Teilnehmer müßten mehrere Turn- und Zeichenabteilungen zur freien Wahl für die Schüler gebildet werden, möglichst aber zwei Unterrichtsgegenstände aufeinander folgen, damit den Schülern Wege erspart werden. Schließt der Vormittagsunterricht um 1 Uhr, so sollte in den Großstädten der Nachmittagsunterricht nicht vor 4 Uhr wieder beginnen, weil die Schüler sonst nicht genug Zeit für die Wege, die Mahlzeit und einige Ruhe nach dieser behalten.[2] Demgemäß könnten die Zeichenstunden, zwei Abteilungen vorausgesetzt, Montag, Dienstag, Donnerstag und Freitag von 4—5 Uhr liegen, und gleichzeitig an 2 bezw. 3 von diesen Tagen die englischen, hebräischen und die Gesangstunden; von 5 bis 6 Uhr aber würde in zwei Abteilungen der Turnunterricht folgen. Es ergäbe sich also für den wahlfreien Unterricht folgende Tabelle:

Montag	Dienstag	Donnertag	Freitag
4—5 Zeichnen (1. Abt.) Gesang (Chor)	4—5 Zeichnen (2. Abt.) Englisch, Hebräisch Gesang (Sopr. u. Alt)	4—5 Zeichnen (1. Abt.) Gesang (Ten. u. Baß)	4—5 Zeichnen (2. Abt.) Englisch, Hebräisch
5—6 Turnen (1. Abt.)	5—6 Turnen (2. Abt.)	5—6 Turnen (1. Abt.)	5—6 Turnen (2. Abt.)

Auf diese Weise haben die Schüler die Möglichkeit, sich außer am Turnen an einem, wenn sie wollen, aber auch an zwei von den wahlfreien Fächern zu beteiligen. Die Jugendspiele können im Sommer an den ganz freien Nachmittagen des Mittwochs und Sonnabends stattfinden. Übrigens ließe sich der wahlfreie Gesangunterricht auch, wie es in den Chorklassen jetzt vielfach üblich ist, dem Vormittagsunterricht von 1 bis 2 Uhr anschließen; denn es macht natürlich für die Schüler einen großen Unterschied, ob die sechste Schulstunde freiwillig oder erzwungen ist. Es

1) Vgl. auch Schiller, Der Stundenplan, S. 48. — Muß die dritte Turnstunde bestehen bleiben, so kann sie für IV und U III Mittwochs, für O III und U II Sonnabends und für O II und I Montags in die Zeit von 1—2 Uhr gelegt werden.

2) Vgl. Wehmer, Enzyklop. Handb. der Schulhyg., S. 860.

könnte also etwa Montag der Sopran und Alt, Mittwoch der Tenor und Baß und Sonnabend der ganze Chor seine Übungen abhalten.[1]

Bei meinen bisherigen Vorschlägen habe ich mich absichtlich auf die Gymnasien beschränkt und bin auf die an den Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen herrschenden Verhältnisse nicht eingegangen. Das vom Turn- und Gesangunterricht Gesagte gilt auch hier, allein die Entscheidung darüber, welche wissenschaftlichen Fächer eine Beschränkung erfahren können, muß den Fachgenossen an diesen Schulen überlassen werden. Ich verkenne nicht, daß eine solche hier sehr schwer ist. Zunächst ist schon die Zahl der Hauptfächer auf den Realgymnasien und Oberrealschulen größer als auf dem Gymnasium. Den Anforderungen in dem einen Fache des Griechischen stehen am Realgymnasium die Ansprüche in zwei modernen Sprachen gegenüber, ohne daß etwa das Lateinische zum Nebenfach geworden wäre. Auf der Oberrealschule wiederum gelten in den oberen Klassen die Naturwissenschaften als Hauptfach, und diese spielen in der Reifeprüfung auch schon am Realgymnasium eine große Rolle, wie denn überhaupt an beiden Arten von Schulen die Zahl der Prüfungsgegenstände und demgemäß der schriftlichen Prüfungsarbeiten um eins höher ist als am Gymnasium. Hohe Anforderungen in der Mathematik und in den Naturwissenschaften und zugleich in zwei oder gar drei fremden Sprachen vertragen sich eben doch schlecht miteinander, und es ist nur die Frage, in welchem Fache sie am ersten etwas eingeschränkt werden können, ohne die Eigenart der betreffenden Schulen zu gefährden.[2]

Die Verlegung des gesamten obligatorischen Unterrichts auf den Vormittag macht an den Realgymnasien und Oberrealschulen außerdem noch deshalb besondere Schwierigkeiten, weil die Zahl der Lehrstunden in den Oberklassen noch eine mehr als auf dem Gymnasium beträgt, und weil ferner die chemischen Arbeiten im Laboratorium noch besondere Zeit erfordern. Um so mehr erscheint indessen hier eine Erleichterung dringend geboten.

Am Gymnasium lassen sich jedenfalls meine Vorschläge leicht verwirklichen. Es bleibt noch zu erwähnen, daß sich, wenn von IV an die lateinischen und von U III an die griechischen Stunden um eine in der Woche vermindert werden, die Gesamtzahl der Lektionen an den Schulen mit vollständig durchgeführten Parallelklassen oder Wechselcöten um 26 und in den Schulen mit je einer Oberklasse um 20 verringert, daß also

1) Die S. 39 Anm. 1 eventuell für O III und U II angesetzte Turnstunde brauchte den Chorgesang nicht zu beeinträchtigen, da ja in diesen Klassen die Schüler im allgemeinen des Stimmwechsels wegen nicht mitsingen.

2) Vgl. Quossek, Monatschr. f. höhere Schulen V, 1906, S. 24ff.

an jedem Gymnasium der Großstädte die Stelle eines wissenschaftlichen Lehrers fortfallen kann. An nützlicher Verwendung des dadurch ersparten Geldes wird es ja nicht leicht fehlen. So wäre für zahlreichere Turn- und Spielplätze zu sorgen.[1] Auch gar manche hygienische Verbesserung wäre in den älteren Schulgebäuden denkbar. Ferner könnten die Direktoren bei der erschwerten Verwaltung und Leitung der über das rechte Maß angewachsenen Anstalten unterstützt[2] und manche mit Arbeit überhäuften Lehrer entlastet werden, und zwar wird das letzte um so nötiger werden, wenn künftig der Unterricht auf der Oberstufe freier gestaltet und begabte Schüler zur Bearbeitung umfassenderer und selbständigerer Aufgaben angeleitet werden sollen.

Da ja aber alle Fragen der Schulreform mehr oder minder Geldfragen sind, so sei bei dieser Gelegenheit noch auf eins hingewiesen. Die wünschenswerteste, jedoch auch kostspieligste Verbesserung bestände darin, daß endlich die Maximalzahl der Schüler in den einzelnen Klassen herabgesetzt würde.[3] Schon in dem Gutachten der Wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen vom 19. Dezember 1883 war entsprechend den in Sachsen und Württemberg geltenden Bestimmungen das Maximum von 40 Schülern für die Unterklassen statt des in Preußen auf 50 festgesetzten gewünscht worden.[4] Die Dezemberkonferenz 1890 erhob diesen Wunsch zur ausdrücklichen Forderung,[5] und die Junikonferenz 1900 brachte die Forderung wieder in Erinnerung.[6] Die 17. Abteilung der Münchener Naturforscherversammlung 1899 aber bezeichnete als Normalzahlen 30 für die Unter-, 25 für die Mittel-, 20 für die Oberklassen und als Maximum 40, 30 und 25. Schon mit diesen Höchstzahlen läßt sich jedenfalls gut arbeiten, und ihre Durchführung wäre für Lehrer wie Schüler ein großer Segen, nur daß die Zahl 25 in den Oberklassen etwas hoch ist, weil einerseits

1) Vgl. Wappenhans' Gutachten für die Junikonferenz (Verhandl., S. 394 und 399).

2) Die Dezemberkonferenz 1890 hatte 400 als höchste Gesamtzahl der Schüler einer Anstalt festgesetzt, im Jahre 1902 aber gab es in Preußen, die Vorschulen ungerechnet, 77 Schulen (im Deutschen Reiche 135) mit über 500, 22 mit über 600 und 1 mit über 700 Schülern (im Reich 16). Die Realschule in Leipzig-Reudnitz hatte 999 und eine solche in Nürnberg sogar 1099 Schüler.

3) Vorteilhaft zeichnet sich vor anderen Schulen das städtische Gymnasium in Dortmund aus, wo die Klassen von VI bis UII je 3 Abteilungen haben, so daß die Zahl 30 nirgends überschritten wird. Auch am Realgymnasium in Grunewald bei Berlin ist 30 die Maximalzahl.

4) Zentralbl. 1884, S. 246.

5) Verhandlungen, S. 796.

6) Verhandlungen, S. 191 und 198.

die schwierigeren Korrekturen die Lehrer stark in Anspruch nehmen, andererseits die einzelnen Schüler im Unterricht zu wenig herangezogen und berücksichtigt werden können.

Wir stehen am Ende unserer Betrachtungen. Ich hoffe, einen Weg gezeigt zu haben, wie sich die unhaltbaren Zustände im Schulleben der Großstadt wenigstens bei einer Schulart, bei den Gymnasien, auf einfache Weise und ohne wesentliche Änderung der herrschenden Lehrpläne abstellen lassen. Mit der Beseitigung jedes obligatorischen Nachmittagsunterrichts sind bedeutende Vorteile für die Schuljugend verbunden. Es werden den Schülern nicht nur die Bedingungen zu einer gesünderen Lebensweise gewährt, sondern sie gewinnen auch Zeit zu ruhiger und zusammenhängender Arbeit und die Möglichkeit, sich in frei gewählte, größere Aufgaben zu vertiefen, deren Bedeutung für die Entwicklung der Individualität und die Erziehung zur Selbständigkeit ja in letzter Zeit wiederholt nachdrücklich hervorgehoben worden ist.[1] Mögen die heranwachsenden jungen Leute sich nun an dem von der Schule dargebotenen wahlfreien Unterricht beteiligen, mögen sie sich je nach Neigung und Begabung mit Wissenschaft und Kunst beschäftigen, oder mögen sie dem Sport und anderen Liebhabereien huldigen, jedenfalls würde mehr Freiheit und Ruhe, mehr Frische und Freudigkeit in das gesamte Leben der Schule einziehen. Es liegt mir fern, zu fordern, daß nach meinen Angaben überall verfahren werden solle; auf einen Versuch kommt es an, und daß ein solcher gestattet werden würde, darf nach den im letzten Jahre von maßgebender Seite erfolgten Äußerungen erhofft werden.[2] Schließlich gilt in allen Fragen der Schulorganisation und der Unterrichtsgestaltung das kürzlich von Münch geprägte Wort:[3] „Erlaubt ist, was gelingt."

---

3. Was kann die Schule tun, um die Fähigkeit der Jugend zu selbständigem Arbeiten zu heben?

Von Oberlehrer Dr. Richard Herold (Halle a. S.).

Klagen darüber, daß die auf den höheren Schulen vorgebildeten jungen Leute zu selbständigem Arbeiten wenig zu gebrauchen sind, sind auch in früheren Zeiten erhoben worden. Aber neuerdings mehren sie sich, und selbst von Universitätsprofessoren, die ihre Schüler aus allen Teilen unseres

1) Vgl. die S. 1 Anm. 1 genannten Aufsätze von Matthias und Paulsen, ferner Münch, Zukunftspädagogik, Berlin 1904, S. 172ff.

2) So ist den Selekten des Gymnasiums in Strasburg i. W. eine Verminderung der Stunden um 2 gestattet worden.

3) Monatschr. f. höhere Schulen IV, S. 489.

Vaterlandes bekommen und darum einen größeren Überblick haben als andere Kreise, werden Klagen über die geistige Rückständigkeit der höher gebildeten Jugend laut. Auf der Hamburger Philologenversammlung wurde dem öfters Ausdruck gegeben, und der Professor der Mathematik, Geheimrat F. Klein, dessen unparteiisches Urteil über jeden Zweifel erhaben ist, sprach es sogar öffentlich aus. Ihm stimmt der Professor der klassischen Philologie Dr. Wendland bei, der in den Neuen Jahrbüchern ein Programm für die zukünftigen Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner entwirft und eine große Anzahl von der Erörterung werten Themen aufführt. Eins davon lautet: „Was kann Schule und Universität tun, um die unzweifelhaft gesunkene Fähigkeit der jungen Leute zu selbständiger Arbeit zu heben?“ [1]

Die Antwort erscheint sehr einfach: Man muß die jungen Leute mehr an selbständiges Arbeiten gewöhnen, denn, wenn sie nicht arbeiten gelernt haben, bleibt ihr Dasein für die Menschheit überhaupt wertlos. Wie das geschehen soll, darüber sind schon zahllose Erörterungen angestellt worden. Wenn ich aus längerer Erfahrung im Unterrichten heraus [2] auf einige Punkte über dieses Thema aufmerksam mache, so bin ich mir bewußt, daß ich für manchen nicht allzuviel Neues sagen werde, wohl aber weiß ich auch, daß von vielen Amtsgenossen noch vieles zum Bessern gewendet und die Bildungsstoffe in neuem Geiste behandelt werden können.

Allen Menschen wohnt von Natur ein Streben nach Wissen und eine allgemeine Lust am Lernen inne, [3] und diese äußert sich nirgends lebhafter als bei den Kindern. Diesen Trieb wird jeder Erzieher benutzen, das Sehnen nach Wissen zu stillen suchen und mit seiner Hilfe die Kinder an eigenes Beobachten und freiwilliges, selbsttätiges Arbeiten gewöhnen, und das um so mehr, als aufgedrängte Kenntnis in der Seele nicht haftet. Das Interesse

---

1) Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik. Bd. XVI. Heft 10. — Auch Direktor Dr. E. Hintzmann klagt in seiner Abhandlung „Die Erziehung zur Arbeit an den höheren Schulen, insbesondere an den Oberrealschulen“ (Zeitschrift für lateinlose Schulen, Oktober 1905) darüber, daß die heutige Schule dieser Aufgabe nicht voll gerecht werde.

2) Neben meinen eigenen Erfahrungen verdanke ich mannigfache Anregungen folgenden Werken: R. Lehmann, Erziehung und Erzieher. Berlin 1901; A. Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. 2. Auflage. München 1903; J. Petzoldt, Sonderschulen für hervorragend Befähigte. Leipzig 1905; W. Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, besonders den Abschnitten „Selbständigkeit“ von M. Fack und „Selbsttätigkeit“ von Ackermann; O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 2 Bde. 3. Auflage. Braunschweig 1903; verschiedenen Aufsätzen aus den Lehrproben und Lehrgängen und der Monatsschrift für höhere Schulen.

3) Eingehender handelt darüber Willmann a. a. O. II, S. 4ff.

der Kinder ist jedoch zwar vielseitig, aber ungeregelt und meistens ganz oberflächlich, und es ist die schwierige Aufgabe des Lehrers, es zu konzentrieren und in ein geordnetes, tiefgehendes und dauerndes zu verwandeln. Erleichtert wird ihm sein Bemühen, wenn er selbst dem zu behandelnden Gegenstand lebhaftes Interesse entgegenbringt und sich eingehend mit ihm beschäftigt; denn dann wird er auch seine Schüler leicht dafür erwärmen. Erleichtert wird es ihm ferner, wenn er den Herbartschen Grundsatz: „Nichts darf dem Schüler durch bloße Überlieferung entgegengebracht werden, was er durch eigene Beobachtung und eigenes Suchen sich erarbeiten kann" möglichst oft sich vor Augen hält; denn eine bloß rezipierende Tätigkeit macht den Schüler gleichgültig und verdrossen, Selbstfinden erzeugt das Gefühl der Befriedigung und sichert damit das Interesse. Stets in vollem Umfange durchführen läßt sich dieses Erarbeiten durch die Schüler in der Unterrichtspraxis freilich nicht, weil dazu die Zeit fehlt, aber sehr oft läßt man auch eine günstige Gelegenheit dazu unbenutzt vorübergehen und verkümmert so den Schülern die Freude an dem Schaffen aus eigener Kraft.

Für die Gewöhnung an solche selbstschaffende Tätigkeit bietet sich bei den heute in den höheren Schulen vorhandenen Unterrichtsstoffen reichlich Gelegenheit, und schon in den unteren und mittleren Klassen läßt sich darin viel erreichen.

Ganz besonders eignet sich dazu der Unterricht in den fremden Sprachen, vor allem in den alten, denen ja der Löwenanteil an Stunden auf den Gymnasien zufällt. Schon von den ersten Lateinstunden an müssen die Schüler die verschiedenen Kasus an einzelnen Sätzchen selbsttätig finden, und der Lehrer muß ihnen dabei durch Hinweisen auf die gleichen Vorgänge in der Muttersprache die erforderlichen Hilfen geben. So werden sie von Anfang an an scharfes und genaues Auffassen gewöhnt. Erst wenn die Deklinationsformen genügend erklärt und die gefundenen Endungen alle vergleichend an der Tafel zusammengestellt sind, kann man zur Einübung eines Paradigmas schreiten, auch hier noch möglichst unter Anwendung im Satze und tunlichster Vermeidung mechanischen, gedankenlosen Hersagens, das zwar schließlich ein Wissen, aber kein Können erzeugt. Daß alle Deklinationen in einem gewissen Zusammenhange stehen und gar nicht so verschieden sind, wie es zuerst erscheint, werden die Kinder allmählich unter Anleitung des Lehrers mit leichter Mühe finden, und auf dem gleichen induktiven Wege werden ihnen die Konjugationsformen und in späteren Jahren die griechischen Formen durch Vergleichung mit den dann bekannten lateinischen erschlossen werden, und so wird ihnen das Verständnis für einen gewissen Zusammenhang der Sprachen untereinander aufgehen. Einige Klarheit über die waltenden Sprachgesetze wird sich allerdings erst in den

oberen Klassen durch Zusammenstellungen und Vergleichungen aus vielen Sprachen erzielen lassen. — Auch das Erlernen der Vokabeln, wobei Beschränkung auf das Allernotwendigste angebracht ist, geschieht am besten im Zusammenhang mit den Übungsstücken. Für das Einprägen gibt es eine ganze Anzahl von Mitteln, Selbsttätigkeit der Schüler auch dabei hervorzurufen, so das Anknüpfen an bereits Bekanntes, das Darbieten desselben Wortes in verschiedener Umgebung, die Zusammenstellung von Verwandtem und Ähnlichem nach den verschiedensten Gesichtspunkten, Gegenüberstellungen u. a. m. Ganz ohne gedächtnismäßige Aneignung — wobei übrigens die Pflege des Ortsgedächtnisses sehr unterstützt — wird es dabei und auch sonst nicht abgehen, aber das Einprägen verliert durch die vorausgehende selbständige Arbeit mehr und mehr den geisttötenden Charakter. Von großem Werte ist auch die Beachtung der oft recht durchsichtigen Wortbildung. Das Stammwort hat vielfach eine noch erkennbare sinnliche Bedeutung, und durch Präfixe und Suffixe werden neue abstrakte Begriffe abgeleitet.

Leichter ist ein selbsttätiges Verhalten der Schüler bei der Behandlung der Syntax zu erzielen, die zur Schulung im logischen Denken ganz besonders geeignet ist. Für gewöhnlich wird man aus einzelnen Beispielen, die der Lektüre entnommen oder vom Lehrer zusammengestellt sind, die Regel erarbeiten lassen, also vom Einzelnen zum Allgemeinen fortschreiten,[1] doch auch das umgekehrte Vorgehen, Aufstellen der Regel und Finden von Musterbeispielen durch die Schüler, das nicht ganz leicht ist, gewährt vortreffliche Gelegenheit zur Selbstbetätigung.

Eine unerschöpfliche Fundgrube für die Gewöhnung der Schüler an selbsttätiges Arbeiten bietet das Übersetzen aus der Fremdsprache in die Muttersprache und das Umgekehrte, das auf der Unterstufe am besten an das erstere angeschlossen wird, doch so, daß auch Gelegenheit zu eigener Arbeit geboten wird. Bei der Lektüre muß von vornherein auf klares Erkennen der Satzteile und ihres Verhältnisses zueinander gehalten werden, und dieses ist durch das nützliche Hilfsmittel der Satzbilder an der Wandtafel recht oft zu veranschaulichen. Stets muß auf die strenge Regelmäßigkeit und die logische Schärfe, die der lateinischen Sprache mehr als jeder anderen eignet, aufmerksam gemacht werden; es muß möglichst durch Ausgehen von der Grundbedeutung die richtige Wiedergabe eines Wortes oder Ausdruckes und schließlich die Übersetzung des Ganzen gefunden und der

1) In recht geschickter Weise wird das an Beispielen aus der griechischen, lateinischen und deutschen Sprache gezeigt von Tuchhändler, Zur Weckung und Pflege der Selbsttätigkeit im erziehenden Unterricht. Beilage z. Progr. des Gymnasiums zu Buchsweiler i. E. 1888.

Inhalt erläutert werden. Verständige Anleitung durch den Lehrer ist bei allem natürlich ein Haupterfordernis, und darum möge man nur ganz allmählich und erst in oberen Klassen zum selbständigen Präparieren übergehen; denn auch das ist notwendig, weil ein großer erzieherischer Wert darin liegt, daß die jungen Leute das Verständnis der Schriftsteller sich durch eigene Kraft erarbeiten lernen. Bei der Nachübersetzung verlange man nicht eine zu wortgetreue Wiedergabe der in gemeinsamer Arbeit festgestellten Musterübersetzung; denn dann werden die Schüler leicht dazu verleitet, sich diese gedächtnismäßig einzuprägen, und verlernen das eigene Denken. Durch Fragen und Antworten, die recht oft in der fremden (lateinischen) Sprache zu halten sind,[1] stelle man fest, ob das Gelesene auch wirklich verstanden ist und schließe sich dabei nicht zu eng an den gerade vorliegenden Wortschatz an, denn eine recht freie Wiedergabe des Inhalts ist nur ein Zeichen selbständiger Betätigung, und es ist gar nicht so schlimm, daß diese oder jene Einzelheit dabei vergessen wird. — Wenn die Schüler bei der Lektüre so stets zu eigener Arbeit herangezogen werden sollen, so muß, wenigstens in den mittleren Klassen, eine Änderung hinsichtlich des Lesestoffes erfolgen. Vier Bücher des Bellum Gallicum in Unter-Tertia und drei Bücher und eine Auswahl aus Ovid nebst den notwendigen prosodischen Belehrungen in Ober-Tertia können unmöglich mit der wünschenswerten Gründlichkeit durchgearbeitet werden. Deswegen ist entweder der Umfang des Lesestoffes zu beschränken, oder es müssen, da eine ausgedehntere Belesenheit für die Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums erwünscht ist, größere Abschnitte nur kursorisch oder besser noch aus Übersetzungen gelesen werden; denn das kursorische Lesen verführt die Schüler leicht zur Oberflächlichkeit. Von einer Privatlektüre ist in den mittleren Klassen nicht viel Erfolg zu erwarten.

Das Unterrichtsverfahren in den neueren Fremdsprachen wird ähnlich zu gestalten sein. Auch hier wird man die Schüler stets zur Mitarbeit heranziehen, wenn man Formenlehre und Syntax möglichst im Anschluß an den Lesestoff behandelt. Und die Erfolge werden kaum geringer sein; denn „das Französische hat von seinem Ursprunge her so viel romanische Eigenheit, daß es das Lateinische bis zu einem gewissen Grade ersetzen kann. — — — Es ist auch eine Sprache von durchsichtiger Einfachheit und Klarheit des Baues, und es ist durch seine geschichtliche und literarische Entwickelung zu einer Strenge des Stils durchgebildet, welche der Reinheit und Vornehmheit des klassischen Latein nicht nachsteht.“[2] Auf neusprach-

1) In den obersten Klassen des Goethegymnasiums in Frankfurt a. M. wird auch in griechischer Sprache gefragt und geantwortet.

2) R. Lehmann a. a. O. S. 237f.

lichem Gebiete werden sodann die Sprechübungen, mit denen vor dem grammatikalischen Unterrichte zu beginnen ist, noch mehr Gelegenheit geben, die Schüler zu selbständigem Denken anzuleiten, als auf altsprachlichem.

Im deutschen Unterricht, der in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gestellt werden muß, kann für die Gewöhnung an eigenes Denken ebenfalls mehr geschehen als bisher. Ein reiches, viel zu wenig gepflügtes Feld bietet die Wortkunde. Man lasse Zusammenstellungen verschiedenster Art machen und halte die Schüler an, Rechenschaft über verwandte Wörter abzulegen. Die grammatischen Erscheinungen der Formenlehre ebenso wie der Syntax sollte man stets aus dem Lesestoffe finden lassen und niemals von vornherein die Regel geben, wie das noch vielfach üblich ist; höchstens bei der zusammenfassenden Wiederholung größerer Abschnitte darf von den Schülern eine deutsche Grammatik in die Hand genommen werden. — Bei der Durchnahme von Prosastücken und Gedichten — rein lyrische sind auszunehmen — sollte neben der künstlerischen Betrachtung möglichst oft die Gliederung des Ganzen unter regster Mitarbeit der Schüler festgestellt und an der Tafel aufgezeichnet werden. Damit bieten sich auch wertvolle Themata für kleinere häusliche Arbeiten und für Aufsätze, bei denen derartige Themata jetzt etwas aus der Mode gekommen sind. Es ist nämlich von nicht zu unterschätzendem Werte für die Bildung des eigenen Geistes, wenn man den Gedankengang eines Geisteshelden genau verfolgen muß. Überhaupt liegt gerade in der Auswahl der Aufsatzthemata und dem richtigen Anleiten zu ihrer Anfertigung, besonders dem Auffinden einer passenden Gliederung, eine weite Möglichkeit, die Jugend zur Mittätigkeit und damit zu eigenem Denken heranzuziehen. — Auf klare, treffende Ausdrucksweise ist immer großes Gewicht zu legen, und hier kann das Beispiel des Lehrers und das Bewegen in Kreisen, die auf Sauberkeit der Sprache achten, ebensoviel tun wie das Studium der großen Muster deutschen Stils. — Schließlich bietet sich neben der Einführuug in des eigenen Volkes Literatur und Geistesleben gerade bei der Muttersprache am ehesten Gelegenheit, die jungen Leute hier und da einen Blick in das geschichtliche Werden der Sprache tun zu lassen und bei ihnen einiges wissenschaftliche Verständnis dafür wachzurufen.

Dem Geschichtsunterrichte fällt neben der Ausbildung der Verstandeskräfte ein gewichtiger Einfluß auf die Entwickelung des Gemütslebens zu, da hier den jungen Menschen Vorbilder für alles Große und Erhabene vorgeführt werden[1] und die Liebe zum Vaterlande und die Achtung vor der Arbeit

1) Das größte Vorbild, Christus, fällt dem Religionsunterrichte zu.

der Ahnen erweckt wird. Darum kann der Lehrer hier wie in kaum einem anderen Fache selbst gleichgültige Gemüter erwärmen und erhitzen und bei ihnen Streben nach Hohem und Schönem hervorrufen, das sich zunächst in freiwilliger Weiterbeschäftigung nach den Unterrichtsstunden äußern wird. Da aber gerade im Geschichtsunterrichte die Gefahr sehr groß ist, daß nur das von andern Erforschte und Festgestellte dargeboten und von den Schülern gedächtnismäßig angeeignet wird, so muß schon in den unteren und mittleren Klassen unter reger Mitarbeit aller Schüler durch Frage und Antwort und eigenes Finden das Neue und Bekanntes oder Geschautes (z. B. geschichtliche Denkmäler im weitesten Sinne des Wortes) in Beziehung gesetzt und der ursächliche Zusammenhang der Ereignisse nachgewiesen werden, während in den oberen Klassen eine tiefere Verarbeitung des Stoffes sowie Vergleichungen und Gruppierungen verschiedenster Art und das Auffinden allgemeiner Gesichtspunkte in der Entwicklung aller Kulturvölker den jungen Leuten mannigfache Gelegenheit zu eigener Betätigung geben. Besonders lehrreich ist es auch, die Entwickelung der heutigen Staats- und Gesellschaftsein-Einrichtungen, deren Kenntnis dringend nötig ist, und die wirtschaftliche Entwicklung überhaupt durch die Geschichte früherer Zeiten und verschiedener Völker zu verfolgen, wie überhaupt der Unterricht stets in lebendige Beziehung zur Gegenwart zu setzen ist. — Ohne Gedächtnisarbeit geht es in diesem Fache nicht, und eine geringe Menge von Zahlen ist als Stütze für das Behalten des Zusammenhangs der Ereignisse nicht zu vermeiden.

Auch der leider mit so geringer Stundenzahl bedachte erdkundliche Unterricht kann die Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten sehr fördern, da die Mannigfaltigkeit des Stoffes und die Möglichkeit seiner Darbietung und Verarbeitung außerordentlich groß ist. Ein richtig geleitetes Umschauen in der Heimat und ihrer Umgebung und auch am gestirnten Himmel fördert neben der Liebe zur Heimat die Neigung zum Beobachten und gewöhnt an richtiges Anschauen; die Vergleichung fremder Zustände mit den bekannten heimatlichen schärft den Blick und erleichtert das Verstehen; stetes Feststellen des Kausalzusammenhanges der Erscheinungen und Zustände ermuntert zu ähnlichem Vorgehen auch auf anderen Gebieten, und welch eine Fülle von Denkübungen gewährt ein richtig geleitetes Kartenlesen! Sehr nützlich ist es in diesem Fache und auch in anderen, wenn man der Durchnahme einzelner Gebiete eine feststehende, immer wiederkehrende Disposition zugrunde legt und im Anschluß an diese die gewonnenen Ergebnisse von den Schülern zusammenfassend frei vortragen läßt.

Eigenes wissenschaftliches Beobachten zu lehren, ist eine Hauptaufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Hier kann der Lehrer an einzelnen konkreten Fällen sinnliche Anschauung gewinnen lassen, eine selbständige

Beurteilung durch die Schüler erreichen und durch Zergliedern und Vergleichen allgemein gültige Naturgesetze auffinden und feststellen lassen und so die Schüler zu eigenem Forschen und Denken anleiten, und dabei kann die Liebe zur Natur noch sehr wohl gepflegt werden. Leider bildet die geringe Stundenzahl und die geringe Wertschätzung an den Gymnasien für diesen so wertvollen Unterricht ein großes Hindernis.

Auf ein Mittel, das im naturkundlichen, erdkundlichen und geschichtlichen Unterricht besonders geeignet ist, die eigene Tätigkeit bei den Schülern zu fördern, möchte ich kurz hinweisen. Es ist dies die Benutzung von Lernbüchern, wie sie z. B. von E. Dennert für den erdkundlichen und von E. Dahn für den geschichtlichen Unterricht bearbeitet sind, bei der häuslichen Wiederholung statt der fast allgemein eingeführten Lehrbücher, besonders in den mittleren und oberen Klassen. Denn geschickt gestellte Fragen, kurze Dispositionen und hier und da Stichwörter zwingen die Schüler zum Nachdenken, während das Lehrbuch leicht zu gedankenlosem Auswendiglernen verführt.

Über die Bedeutung des mathematischen Unterrichts für die Schulung des Geistes zu scharfem, logischem Denken und für die Entwickelung allgemeiner Gedanken und wissenschaftlicher Abstraktion ist kaum ein Wort nötig. Doch könnte für ein selbsttätiges Erarbeiten des Wissensstoffes durch die Schüler häufig noch mehr dadurch geleistet werden, daß man anschaulicher verführe, nicht den Lehrsatz als bereits gefundenes Ergebnis aufstellt und dann die Schüler den Beweis finden läßt, sondern sie durch Konstruieren und Messen auf die Gewinnung und Lösung des Satzes hinführt und so vom Konkreten zum Abstrakten kommt. Auch beim Rechnen — wobei das Kopfrechnen sehr zu pflegen ist — müssen stets Verhältnisse aus dem praktischen Leben, bei denen die einzelnen Rechnungsarten zur Anwendung kommen, herangezogen und vorher klargestellt werden.

Sogar die technischen Fächer helfen nicht unwesentlich bei der Erziehung zu selbständigem Arbeiten mit. Beim Freihandzeichnen, das nicht an Vorlegeblättern, sondern an der Natur geübt werden muß, lernen die Schüler allmählich selbständig beobachten und selbsttätig schaffen, und ein geschickter Lehrer kann hier neben der Schulung des Auges und der Hand unschwer lebendiges Empfinden und Verständnis für das Schöne bei den Schülern erwecken. Über den Nutzen, der aus einiger Fertigkeit im Zeichnen und Skizzieren für jede Tätigkeit im späteren Leben erwächst, ist jedes Wort überflüssig.

Der Turnunterricht stärkt das Vertrauen auf die eigene Kraft, ruft Mut und Entschlossenheit hervor und erzeugt so ein auch für jedes wissenschaftliche Arbeiten wertvolles Selbstbewußtsein.

Einige Bemerkungen, die für die äußere Gestaltung des Unterrichts in den wissenschaftlichen Fächern von Wichtigkeit sind und auf die zum Teil schon hingewiesen ist, möchte ich nochmals zusammenstellen.

Von Anfang an gewöhne man die Kinder stets nach dem zu fragen, was ihnen im Unterrichte unklar bleibt. Falsche Antworten lasse man oft, womöglich unter Benutzung von Kreide und Wandtafel, durch die Mitschüler verbessern, meistens ganz kurz, zuweilen mit längerer Begründung. Es ist das ein vorzügliches Mittel, die Aufmerksamkeit rege zu erhalten; es leitet die Schüler an, sich gegenseitig zu beobachten, und gewöhnt sie auch, sich selbst zu kontrollieren. Dem gleichen Zwecke dient gegenseitiges Fragen der Schüler, und die sogenannte stille Stunde (es braucht ja nicht einmal $^1/_2$ Stunde zu sein), bei der sich der Lehrer ganz aus dem Unterrichte ausschaltet, hat großen Wert für die Erziehung zur Selbsttätigkeit.

Da Einerlei im Unterricht leicht das Interesse erkalten läßt, so wähle man zwar einen klar bestimmten Gang für jede Stunde, wechsele jedoch, besonders bei jüngeren Schülern, öfters mit den Unterrichtstätigkeiten ab. Man wiederholt etwa zuerst das Pensum der vorhergehenden Stunde, bespricht es nochmals oder fragt es ab und verarbeitet es dabei in mannigfachster Weise. Daran knüpft man das Neue, bespricht es jedoch immer nur stückweise und übt es ein, und erst gegen den Schluß der Stunde erfolgt eine Zusammenfassung. Um diese zu erleichtern, ist es gut, während der Durchnahme Stichwörter, kurze Sätze oder eine Gliederung an die Wandtafel zu schreiben oder schreiben zu lassen. Ein fortwährendes Wechseln der Schüler, so daß jeder einige Male in der Stunde herangezogen wird, wirkt der Interesselosigkeit entgegen. Der jugendliche Geist, der an sich gar nicht zum Schlummern und Träumen geneigt ist, will sich betätigen und muß dazu Gelegenheit haben. Ein Wort der Anerkennung spornt aufs neue an; ein Scherzwort, ein drastischer Ausdruck, die kurze Mitteilung eines eigenen Erlebnisses an geeigneter Stelle erhöhen die Freudigkeit. Wenn trotz alledem aber das Interesse erlahmt, so suche man durch Chorsprechen, das noch immer viel zu wenig geachtet wird, Leben und Bewegung in die Klasse zu bringen.

Von den zahlreich vorhandenen guten Anschauungsmitteln mache man überall ausgiebig Gebrauch, meistens in der Weise, daß man die Schüler erzählen läßt, was ihnen auffällig erscheint, und sie die nötigen Erklärungen tunlichst selbst finden läßt. Vielfach wirken jedoch ansprechende Bilder schon ohne Erklärung, indem sie die gewünschte Stimmung hervorrufen; sie sollten in keinem Klassenzimmer fehlen.

In den Anforderungen halte man Maß sowohl nach der Höhe als auch nach der Tiefe. Bei zu geringen Anforderungen erlahmt leicht das Interesse,

und bei allzuhohen, die die Schüler nicht bewältigen können, werden sie mißmutig, und die Freude an der Arbeit wird schon im Keime erstickt. Nur wenn die Kraft zur Genüge beschäftigt ist, wächst sie und mit ihr das Bewußtsein des Könnens. Da aber nicht alle Schüler in gleicher Weise befähigt sind und der eine mit dem gleichen Kraftaufwande mehr als der andere leisten kann, so ist es vorteilhaft, wenn der Lehrer zuweilen einige Winke und Anregungen gibt oder Fragen stellt, über die einzelne Schüler auch nach den Unterrichtsstunden auf Spaziergängen oder beim Spiel ganz nebenher nachdenken können. Selbstverständlich ist auf die gelegentliche Beantwortung solcher Fragen durch die Schüler kein allzugroßes Gewicht zu legen, damit sie ja nicht den Anschein von Hausaufgaben hervorrufen.

Von der ersten Stunde an halte man die Knaben zu lautem und deutlichem Sprechen an, da das Flüstern fast immer ein Zeichen von Unsicherheit oder Unklarheit des Denkens und Wissens ist. Recht oft lasse man die Schüler einige Sätze zusammenhängend sprechen. Bei einem selbst ganz kurzen Berichte kommt es ihnen oft erst zum Bewußtsein, ob sie über eine Sache Klarheit erlangt haben. Wenn man diese kurzen Vorträge stets vom Katheder aus halten läßt, so gewöhnen sich die jungen Menschen schnell an eine gewisse Sicherheit und Selbständigkeit im Auftreten und erlangen allmählich eine gewisse Vollendung in der Form.

Aus dem bisher Gesagten läßt sich ersehen, daß in den bestehenden höheren Schulen und Unterrichtsfächern sehr wohl die Möglichkeit gegeben ist, die Jugend an selbständiges Arbeiten zu gewöhnen, vorausgesetzt, daß der Unterricht in entsprechender Weise erteilt wird; denn die richtige Lehrweise ist oft mehr wert als der Lehrstoff. Wie kommt es aber, daß dies vielfach nicht der Fall ist? An dem Mangel an gutem Willen bei den Lehrern liegt es kaum und ebensowenig an deren Unvermögen, wenngleich zugegeben werden muß, daß ein vorwiegend induktives Verfahren, bei dem der Lehrer sich der geistigen Reife der Lernenden möglichst anpassen, sich zu ihnen hinabbeugen, ihnen auf den mannigfachen Irrwegen folgen und auf die verschiedensten unberechenbaren Antworten gefaßt sein muß, nicht ganz leicht ist, freilich auch einer gewissen dramatischen Spannung nicht entbehrt. Ein Hauptgrund für die Abneigung vieler Lehrer ist, wie schon oben angedeutet wurde, der Mangel an Zeit. Ein Lehrverfahren, bei dem die Schüler fortwährend zur Mitarbeit herangezogen werden, erfordert Zeit, viel Zeit und läßt sich bei dem heutigen großen Umfange der Lehraufgaben auf allen Gebieten nicht durchführen. Deshalb muß hier nach dem Grundsatze des „multum, non multa“ die Möglichkeit einer Beschränkung der Fülle zugunsten der Gründlichkeit gegeben werden.

„Wer etwas Treffliches leisten will,
Hätt' gern was Großes geboren,
Der sammle still und unerschlafft
Im kleinsten Punkte die höchste Kraft.“

(Schiller, Breite und Tiefe.)

Ein induktives Verfahren erfordert sodann eine möglichst individuelle Behandlung jedes Zöglings. Wie soll man aber die psychische Eigenart jedes einzelnen genau erfassen bei den überfüllten Klassen der Großstädte? Höchstzahlen für die Stärke der Klassen sind zwar festgesetzt worden, und diese sind zugestandenermaßen auch noch zu hoch und sollen nur in Ausnahmefällen erreicht werden. Wieviele Fälle aber gibt es, in denen die Höchstzahl weit überschritten wird?

Noch ein anderer Grund kommt hinzu. Die Fähigkeit zu denken und selbst eine gewisse Reife des Urteils lassen sich nicht so ohne weiteres zur Schau stellen wie eine Fülle gedächtnismäßig eingepaukten Wissens. Bei dem heute üblichen Verfahren der Besichtigungen und Prüfungen kann der bei den vielen großen Anstalten selbst mit Arbeiten überlastete Vorgesetzte nur eine ganz kurze Zeit dem einzelnen Unterrichtsfache und eine noch weit kürzere dem einzelnen Schüler zuwenden und will in dieser möglichst viel sehen. Deshalb muß der Lehrer, wenn er äußere Erfolge erzielen will, dafür sorgen, daß die Schüler eine Menge von Gedächtnisstoff stets bereit haben. Diesen muß er durch zahlreiche Wiederholungen auffrischen, und damit verliert er die Zeit, die für eine gründliche Vertiefung und Verarbeitung des Stoffes besser zu verwenden wäre.

Wenn die Schüler in den unteren und mittleren Klassen jahrelang an Selbsttätigkeit gewöhnt sind, wird die freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe, zu der Geheimrat A. Matthias die Anregung gegeben hat, erst recht ersprießlich wirken.

Eine freiere Bewegung ist mit großer Freude zu begrüßen, zunächst aus dem rein praktischen Grunde, daß dadurch der Eintritt in das Leben, für das ja jede Schule vorbereitet, wesentlich erleichtert wird. Nach dem Abschlusse der Schullaufbahn muß sich der junge Mensch einem bestimmten Berufe zuwenden, den er sich meistens nach seinen individuellen Neigungen und Anlagen erwählt. Oft hat er sich aber vorher zu wenig geprüft und sieht sich dann nach Verlust wertvoller Jahre genötigt, einen anderen Beruf zu ergreifen. Eine Statistik der nach dem Reifezeugnisse beabsichtigten Berufe und der später erlangten Stellungen würde einen ganz erheblichen Prozentsatz Änderungen ergeben. Sehr vorteilhaft ist es daher, wenn die jungen Leute sich bereits während der letzten Jahre ihres Schullebens prüfen können, ob die bei ihnen vorhandenen Neigungen auch wirklich echt

sind. — Für die größere Freiheit auf der Oberstufe spricht aber vor allem, daß nur in freiem Selbstleben und Selbsttun sich die Keime zu späterer Größe entwickeln können. Nur wer seine Gedanken auf ein nicht zu umfangreiches Gebiet konzentriert, kann darin etwas Bedeutendes leisten. Wer seine Kräfte auf vielerlei zersplittert oder zersplittern muß, wird sich nur selten über das Durchschnittsmaß erheben. Wer aber bei solcher Zersplitterung seine Hauptkraft gar auf Dinge verwenden muß, für die er keine Neigung und Begabung besitzt, wird fast überall hinter dem Durchschnitt zurückbleiben. Deshalb ist es wesentlich, daß der Umfang der Anforderungen in einigen Bildungsfächern auf ein geringeres Maß — etwa der heutigen Reife für Prima entsprechend — beschränkt werden und das Zeugnis der Reife und damit die Möglichkeit zu weiterer Fortbildung auf der Hochschule auch denen erteilt werden kann, die auf einigen Gebieten, die sie sich nach freier Neigung ausgewählt haben, das Durchschnittsmaß der Leistungen erheblich überschreiten — ein Grundsatz, der in etwas veränderter Form für die Erlangung der Berechtigung zum einjährigen Dienst schon lange im Gebrauch ist. Daß gute Leistungen erzielt werden müssen, wenn unter kundiger Führung eine nicht zu große Anzahl gleichartig interessierter und befähigter Jünglinge zusammen unterrichtet wird und sich gegenseitig anfeuert[1], ist ohne weiteres einleuchtend. Auch beim Lehrer erhöht ein solcher Unterricht die Berufsfreudigkeit; wird er doch nicht mehr durch die schwach begabten Mitläufer aufgehalten, kann er schlummernde Kräfte wecken und hat er vielleicht sogar die Möglichkeit, die Keime eines Talentes sprießen zu sehen, das von ihm gehegt und gepflegt werden kann.

Über die praktische Ausführung der Vorschläge sind Bestimmungen nicht erlassen worden, und es wird wohl auch kaum geschehen; nur soviel verlautet, daß einige Fächer, wie Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, als für alle verbindlich beibehalten und daß alt- oder neusprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Gruppen gebildet werden sollen. Doch müssen auch diese Fachgruppen in einigen wenigen Wochenstunden in dem Gebiete der anderen Fachgruppen unterrichtet werden, damit darin ihre Kenntnisse nicht unter das Maß der Anforderungen für Prima sinken, sondern auch darin noch einige Fortschritte erzielt werden.

In den allgemein verbindlichen Fächern kann meines Erachtens größere Freiheit und damit mehr Gelegenheit zu eigener Betätigung gewährt werden

1) Von einer solchen gegenseitigen Beeinflussung der Schüler zum Guten erzählt L. Martens in den Erinnerungen aus seiner Schulzeit auf der Hamburger Gelehrtenschule. (Monatsschrift für höhere Schulen 1904. S. 642f.)

als bisher. Während in den mittleren Klassen die Aufsätze in den Schulstunden so vorbereitet werden müssen, daß dem Schüler hauptsächlich die stilistische Gestaltung als Hausarbeit verbleibt, sollten in den oberen Klassen stets zwei oder mehrere Aufsatzthemata aus den verschiedensten Gebieten, in denen die Schüler sich tätig bewegen, zur Auswahl gestellt werden; ja, es könnte sogar hier und da die Wahl eines beliebigen Themas jedem Primaner überlassen werden. So könnte jeder seine Fähigkeit im selbständigen Überlegen zeigen und auch einmal seiner Phantasie die Zügel schießen lassen; denn auch die Phantasie muß bei jedem entwickelt sein, der schöpferisch tätig sein will. Freilich ist bei solchen frei gewählten Themen die Gefahr, daß unerlaubte Hilfsmittel benutzt werden, recht groß. Etwas kann ihr dadurch entgegengearbeitet werden, daß die jungen Leute einen kurzen Bericht über das von ihnen gewählte Thema vorher in der Klasse mündlich vortragen und auf Fragen darüber die gewünschte Auskunft geben müssen. Dann müssen sie sich notwendig in die Arbeit vertiefen und sich den Gedankengang zu eigen machen und haben so wenigstens einigen Gewinn. Auch im mündlichen Unterrichte könnte es den Primanern gestattet werden, über ein beliebiges Drama oder ein Prosastück nach ihrer eigenen Wahl ihren Mitschülern zu berichten[1], ohne dass sie dabei an ein Schema gebunden sind. Wenn den Mitschülern erlaubt wird, im Anschluß daran an den Vortragenden Fragen zu richten, so wird das den einen oder anderen veranlassen, sich auch mit dem Stücke zu beschäftigen, den Vortragenden aber zu einer recht gründlichen Lektüre bestimmen. Der Lehrer des Deutschen, das ja ohnedies das anstrengendste und schwierigste Unterrichtsfach ist, wird durch einen derartigen Unterrichtsbetrieb noch mehr belastet; denn ihm verbleibt nicht nur die ganze Anzahl der sonst in Fachgruppen geteilten Primaner, sondern er muß sich auch selbst in die verschiedensten Gebiete gründlich einarbeiten, und das umsomehr, als gerade die Besprechungen der Vorträge und der korrigierten Arbeiten dem Lehrer eine vorzügliche Gelegenheit bieten, anregend zu wirken. Darum muß entweder auch im Deutschen eine Teilung der Klassen eintreten — Primen von 12—15 Schülern, wie sie im Kadettenkorps durchgeführt werden —, oder der Lehrer des Deutschen muß durch ganz erhebliche Verringerung seiner Wochenstundenzahl entlastet werden.[2]

---

1) Im Kadettenkorps ist etwas Ähnliches schon im Gebrauch. Bei der Fähnrichsprüfung muß jeder Kadett ein oder zwei von ihm gelesene Dramen angeben. In der Prüfung wird sein Verständnis dafür festgestellt und das Ergebnis beim Zeugnis mit berücksichtigt.

2) Auf die recht wünschenswerte Behandlung von kunstgeschichtlichen Fragen im deutschen Unterricht weist W. Scheel, Monatsschrift f. höh. Schulen 1906 S. 159 ff. hin.

Ein Vorschlag für eine freiere Gestaltung des Unterrichts von Professor Paulsen bezieht sich auf die Einführung größerer selbständiger Arbeiten, sogenannter Valediktionsarbeiten, denen bei der Reifeprüfung ein gewisser Kompensationswert beizulegen ist.[1] Ich weiß aus meiner eigenen Erfahrung als Schüler des Joachimsthalschen Gymnasiums, wo, wie früher auch in Weimar, in Eisenach und in der Latina in Halle, derartige Arbeiten üblich waren, allerdings ohne Kompensationswert, daß wir uns ihnen mit großem Eifer widmeten, die Mitschüler, die auf der Bibliothek aushilfsweise beschäftigt waren, um Büchermaterial angingen und uns an unsere Inspektionslehrer um Rat und Hilfe wandten. Und oft genug haben diese „großen Arbeiten" zu weiterem Fortarbeiten veranlaßt und sind so mitbestimmend gewesen für den Beruf, den der junge Mensch ergriff. Für solche Arbeiten muß neben der deutschen Sprache auch der Gebrauch einer Fremdsprache (Lateinisch, Französisch, Englisch) freigestellt werden, da ein großer Zwang zu klarem Denken darin liegt, daß man seine Gedanken in einer fremden Sprache wiedergibt. Aus diesem Grunde ist auch das Fortfallen des lateinischen Aufsatzes an den Gymnasien sehr zu bedauern. Die Gefahr, daß durch derartige größere Arbeiten eine Überbürdung der Primaner eintritt, ist nicht zu groß. Sehr richtig bemerkt G. Richter[2]: „Das Durchschnittsalter unserer Primaner beträgt tatsächlich 18—20 Jahre; man hat es mit jungen, durch den überstandenen Prozeß der männlichen Reife körperlich gefestigten, zu tüchtiger Anspannung der geistigen Kräfte wohl befähigten Jünglingen zu tun. Wir werden sie nie zu Männern erziehen, wenn wir ihnen nicht tüchtige Arbeit zumuten. Oder sollten wir unsere Ansprüche nach den Schwächlingen richten? Das wäre der beste Weg, die ganze Generation zu verderben."

Die Einrichtung schulfreier Tage, an denen es den Schülern freisteht, sich in beliebiger Weise wissenschaftlich zu beschäftigen, ist wohl nur für Internate ratsam, wo eine gewisse, wenn auch leichte Kontrolle möglich ist. In Pforta hat man damit gute Erfahrungen gemacht, und am Joachimsthalschen Gymnasium wurden die Tage und Stunden, in denen der

1) Nach den Mitteilungen von L. Martens (Neue Jahrbücher f. d. kl. Altertum usw. 1905 XVI, S. 570) hatte Johannes Classen es in Frankfurt a. M. in den Jahren 1853—1864 durchgesetzt, daß die Primaner ohne Reifeprüfung nach zweijährigem Besuch der Klasse das Reifezeugnis durch Beschluß der Lehrerkonferenz erhielten, wenn sie neben der befriedigenden Erledigung der laufenden Aufgaben durch größere selbständige Aufsätze sich bewährt hatten, deren Themen ihren besonderen Neigungen entsprachen. Diese Einrichtung bestand in Frankfurt bis 1870.

2) G. Richter, Unterricht und geistige Ermüdung. Lehrproben und Lehrgänge 1895. Heft 45. (Auch als Sonderabdruck erschienen.)

Unterricht ausfallen mußte, weil alle Lehrer durch längere Konferenzen in Anspruch genommen waren, in ähnlicher Weise verwandt. Doch wurde eine gewisse Aufsicht durch zeitweilig dienstfreie Lehrer und die Stubenältesten ausgeübt. An Anstalten jedoch, die nur in der Stadt wohnende Schüler haben, würde mit den freien Tagen viel Mißbrauch getrieben werden, und die Einrichtung würde leicht zum Gegenteil von wissenschaftlichem Arbeiten benutzt werden.

Wohl aber erscheint mir für solche Studientage, die in bestimmten Fristen regelmäßig wiederkehren müssen, eine andere Verwendung recht nutzbringend. Die Schüler der einzelnen Fachgruppen versammeln sich mit dem oder besser einigen Fachlehrern — und dazu sind auch die jüngeren Lehrer, die soeben von der Hochschule kamen, sowie französische oder englische Lehramtsassistenten heranzuziehen — zu freier Besprechung über wissenschaftliche Themata, vielleicht im Anschlusse an Vorträge, die von einigen Primanern über das ihnen an einem gestellten umfangreichen Thema wertvoll Erscheinende gehalten werden,[1] und dabei erfolgt in ungezwungenem persönlichen Verkehr, der dem Lehrer erst die rechte Einwirkung auf die Schüler ermöglicht, durch Rede und Gegenrede Aufklärung der jungen Leute über alle möglichen Punkte, und wissenschaftliches Interesse und wissenschaftliches Streben wird so in reichem Maße gefördert. Als Themata für derartige Vorträge würden sich unter vielem anderen Berichte über irgend ein bedeutenderes Schriftwerk oder auch die Lebensgeschichte großer Männer und berühmter Gelehrten aus dem betreffenden Fache empfehlen. Gute Beispiele wecken Nacheiferung, und der Einblick in fremde Gedankenarbeit erweckt ähnliche Gebilde in der eigenen Seele. Wenn die jungen Leute sehen, wie manche hochberühmten Männer sich vorwärts ringen mußten, wie auch sie einmal falsche Wege einschlugen, sich aber durch keinen Mißerfolg von ihrem Ziele abbringen ließen, so wird sie das vor Mutlosigkeit schützen, und wenn sie ferner sehen, daß große Erfindungen oder Entdeckungen zumeist nicht das Werk eines Mannes sind, sondern nur den Abschluß oder einen bedeutsamen Schritt auf dem Wege bilden, den viele gewandert sind, so wird sie das erst recht anspornen, auch an ihrem Teile zum Gelingen eines Höchsten mitzuhelfen. — Gelegentlich könnte auch an solchem freien Tage der Fachlehrer über die Ergebnisse neuerer Forschungen berichten oder ein Thema behandeln, das im Fachunterricht nur gestreift wird, oder

1) Wenn es zu erreichen ist, daß diese Vorträge frei, ohne Konzept und nicht bloß auswendig gelernt, gehalten werden, so ist das ein großer Gewinn; denn erst dann ist der Gedankenstoff als ein Eigenes erworben.

es könnte ein bedeutender Forscher oder Künstler für einen Vortrag gewonnen werden — und eine solche Bekanntschaft hinterläßt zuweilen einen Eindruck, der für das ganze Leben bleibt. — Wenn bei den Vorträgen die Anschaulichkeit durch Lichtbilder erhöht werden kann, so wird der Gewinn noch größer, und darum sollte keine Anstalt die Kosten für die Beschaffung eines guten Projektionsapparates scheuen.

Freie Studientage können aber auch benutzt werden zu gemeinsamen wissenschaftlichen Ausflügen der Fachlehrer und Schüler, sei es in die freie Natur, wo es für jeden vieles zu lernen gibt, sei es in die große Stadt zum Besuche von Museen, Sammlungen, Ausstellungen, zum Studium von Bauwerken und industriellen und kommerziellen Einrichtungen, wie Fabriken, Kaufhäusern, Börse, Hafenanlagen u. dgl. Solche Ausflüge haben neben der wissenschaftlichen Förderung noch einen anderen Wert. Auf ihnen lernt der Lehrer vielfach an den jungen Leuten ganz andere Seiten kennen wie im Unterricht, und das ist für das Eindringen in die Eigenart des einzelnen, das ja ein Hauptmittel alles erziehenden Unterrichts ist, nicht hoch genug anzuschlagen.

Schließlich könnten an solchen Tagen Schüleraufführungen, besonders von einzelnen wertvollen Partien aus Stücken, stattfinden, oder Lesegesellschaften und Vereinigungen mit wissenschaftlichen und künstlerischen Zielen könnten eine längere Zusammenkunft haben, wobei auch eine Besprechung der behandelten Stoffe möglich wäre.[1]

---

1) Nach dem Abschlusse meiner Arbeit erfahre ich, daß am Goethe-Gymnasium in Frankfurt a. M. die Einrichtung freier Studientage, wie sie bereits am alten städtischen Gymnasium unter Tycho Mommsen von 1868—1881 bestanden, im laufenden Schuljahre erneuert worden ist. Für diese Studientage ist durch Konferenzbeschluß folgende Ordnung festgesetzt worden:

1. Den Schülern der Prima wird gestattet, sich im laufenden Schuljahr an 12 Vormittagen im Klassenzimmer mit einer Arbeit zu beschäftigen, deren Gegenstand von einem Lehrer der Klasse ihnen vorgeschlagen oder von ihm genehmigt worden ist.

2. Die Vormittage werden möglichst gleichmäßig auf das ganze Schuljahr und auf die fünf ersten Tage der Woche verteilt.

3. Bei schwierigerer fremdsprachlicher Lektüre wird die Präparation eines bestimmten Abschnitts genügen; sonst ist tunlichst danach zu streben, daß die Arbeit nicht nur rezeptiver, sondern auch produktiver Art und ihr Resultat mindestens eine einfach gegliederte Stoffsammlung sei.

4. Die Bearbeitung eines Themas kann in mehrere Teilaufgaben zerlegt werden, deren jede Stoff für einen Studientag bietet.

5. Zu Wiederholungen für die Reifeprüfung sollen die Studientage nicht benutzt werden.

6. Wie weit der Lehrer, der die Aufgabe stellt oder genehmigt, ihre Bearbeitung kontrollieren will, bleibt ihm überlassen.

In einem Punkte wird auf der heutigen Schule viel gefehlt. Die jungen Leute lernen selten oder gar nicht einfache literarische und sonstige Hilfsmittel, die für wissenschaftliches Arbeiten jeder Art notwendig sind, kennen und noch seltener sie richtig gebrauchen. Bei dem heutigen Unterrichtsbetriebe wird ein zu großer Wert auf Prüfungen jeder Art, wozu auch die Klassenarbeiten gehören, gelegt und dabei verlangt, daß eine möglichste Fülle von Gedächtnismaterial augenblicklich zur Hand ist. Mancher gar nicht unbegabte Schüler wird vorzeitig von der Schule weggedrängt, weil sein Gedächtnis die Stofffülle nicht behalten kann. Dabei ist doch anerkanntermaßen die Fähigkeit, das auswendig Gelernte zu behalten, bei den einzelnen Individuen ganz verschieden.[1] Durch das von mir befürwortete Gewöhnen der Schüler an selbsttätiges Erwerben von Kenntnissen wird die Menge des bei jedem vorhandenen reinen Gedächtnisstoffes verringert, da nur der für die Bereicherung und Durchbildung des jugendlichen Geistes wertvolle Lehrstoff vorzugsweise herangezogen und eingeprägt wird. Eine gewisse Stoffmenge muß aber für jedes Weiterarbeiten vorhanden sein, und deshalb ist es unbedingt notwendig, daß jeder Schüler die Mittel und Wege kennt, das, was ihm für irgend einen Zweck fehlt, sich zu erwerben oder das bereits Vergessene wieder zu erwerben oder durch eigenes Studium zu ergänzen, was nur gestreift werden konnte. Heute lernt der Schüler kaum das Wörterbuch richtig gebrauchen. Es wird ihm wohl zuweilen gesagt und hier und da auch gezeigt, wie er, von der Grundbedeutung und Ableitung des Wortes ausgehend, die für den besonderen Fall passende Bedeutung finden kann, doch für einen öfteren Hinweis und eine öftere Nachprüfung fehlt bei der Menge des Lektürestoffes die Zeit. So greift der Schüler zu seiner eigenen Erleichterung bald zu Spezialwörterbüchern mit genauer Angabe von Kapiteln und Paragraphen oder zu Schülerpräparationen, oder er schafft sich minderwertige Übersetzungen an, und ein guter Teil des Gewinnes aus der Lektüre geht ihm verloren. — Künftighin aber müssen die jungen Leute nicht nur Wörterbücher und Enzyklopädien kennen und vor allem selbst gebrauchen lernen, sondern es müssen ihnen in jedem Unterrichtsfache grundlegende und bedeutendere Werke, die nicht von

---

7. Sollte sich einer der Schüler dieser Freiheit unwert zeigen, so würden ihm ohne Rücksicht auf seine Wünsche Schulaufgaben zu stellen sein, die wie alle sonstigen Schulaufgaben kontrolliert würden.

Vgl. darüber den Jahresbericht des Goethe-Gymnasiums zu Frankfurt a. M. 1906.

1) Für die Entfernung des Gedächtnismäßigen aus dem Unterrichtsbetriebe hat sich in neuerer Zeit auch die Direktorenkonferenz der Mittelschulen im Erzherzogtum Österreich u. d. Enns ausgesprochen. Vgl. den Bericht von W. Fries. Lehrproben und Lehrgänge 1905. Heft 86. S. 97.

einer zu hohen wissenschaftlichen Warte aus geschrieben sind, namhaft gemacht und in die Hand gegeben werden, und sie müssen sie jederzeit aus der Klassenbibliothek entleihen können.[1] Aus ihnen suchen sie sich den Stoff für kurze Berichte selbst zusammen. Oft behandeln dabei zwei oder mehrere Schüler das gleiche Thema nach verschiedenen Werken, und in den Klassenstunden wird unter Anleitung des Lehrers Kritik geübt.

Um die Schüler selbständig zu machen, muß auch der naturwissenschaftliche Unterricht tunlichst auf experimentelle Grundlage gestellt werden, und es müssen alle Schüler, nicht nur einige Assistenten, bei den vom Lehrer ausgeführten Experimenten zu Hilfeleistungen herangezogen werden. Noch weit wertvoller aber ist es, daß unter Aufsicht der Lehrer besondere Schülerübungen im Experimentieren eingerichtet werden, bei denen die Schüler ihre Kenntnisse vertiefen und durch eigene Anschauung manches lernen können, was ihnen im Unterricht entgangen oder unverständlich geblieben ist. Vor allem werden die Schüler bei solchen eigenen Versuchen, die ihr regstes Interesse in Anspruch nehmen, zum Nachdenken gezwungen, sei es daß sie den Grund für ein Mißlingen ausfindig machen wollen oder der Fehlerquelle bei einem falschen Ergebnis nachspüren oder die Ergebnisse verschiedenartiger Versuche miteinander vergleichen u. a. m. Über die Durchführbarkeit solcher praktischen Versuche hat Dr. F. Bohnert, Oberlehrer an der Oberrealschule vor dem Holstentore zu Hamburg, einen vortrefflichen Bericht für die Weltausstellung in St. Louis 1904 erstattet, und aus der Festschrift der genannten Schule für die Hamburger Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner läßt sich ersehen, daß dort auch biologische und chemisch-physiologische Praktika eingerichtet sind.[2] Um ein derartiges praktisches Arbeiten der jungen Leute zu ermöglichen, müssen einer geringen Schülerzahl — 10 sind es jedesmal in Hamburg — aus-

1) Die Anschaffungskosten werden durch die der Jugend erwachsenden Vorteile reichlich wettgemacht.

2) Auch in den französischen Lehrplänen von 1902 sind wöchentlich zwei verbindliche Stunden für praktische naturwissenschaftliche Übungen in den drei obersten Klassen der naturwissenschaftlichen Abteilungen eingeführt worden, und vor wenigen Monaten ist auch die Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte mit der Forderung hervorgetreten: Es sind an den Oberrealschulen und Realgymnasien besondere Stunden für obligatorische Schülerübungen auf der Oberstufe anzusetzen. — Für die Gymnasien wird die Einrichtung wahlfreier Übungen auf der Oberstufe vorgeschlagen. — Sehr nützlich sind auch physikalische Freihandversuche, d. h. Versuche, die angestellt werden mit Gegenständen des täglichen Gebrauches oder mit einfachen Vorrichtungen, wie sie jeder mit Hülfe eines Werkzeugskastens herstellen kann. Vgl. darüber: H. Hahn, Physikalische Freihandversuche. 1. Teil. Berlin 1905.

gedehnte Räume und viele und gute Apparate zur Verfügung stehen, und an dieser Geldfrage wird leider an vielen Anstalten diese für den erziehenden Unterricht so wertvolle Einrichtung scheitern.

Über eine viel umstrittene Frage noch wenige Worte. Sollen die jungen Leute auf der Schule einen besonderen Unterricht in der Philosophie erhalten? R. Lehmann tritt nachdrücklich dafür ein[1] und stellt es u. a. als die Aufgabe eines propädeutischen Unterrichts hin, einen festen Bestand logischer und psychologischer Bestimmungen und Erkenntnisse den Schülern zu überliefern und ihnen auf diese Weise eine Reihe notwendiger Vorkenntnisse für das akademische Studium zu verschaffen, eine Aufgabe, die früher der Artistenfakultät zufiel, welche den Übergang von der Lateinschule zur Universität vermittelte. Heute klaffe hier eine unausgefüllte Lücke in der akademischen Bildung der meisten Studenten und Studierten, die von vielen überhaupt nie ausgefüllt werde. Wichtiger aber noch als diese Aufgabe sei es, daß das Vielerlei, was in den verschiedenen Unterrichtsfächern gelernt werde, zu einer Einheit der Anschauung und Denkweise zusammengestellt werde. Das sei nur durch die Philosophie möglich, die darum den Gipfel- oder Endpunkt des gesamten Unterrichts bilden müsse. — So gewinnbringend ein derartiger Unterricht und ein Rückblick auf den zurückgelegten Weg sein würde, so stößt die Einführung der Philosophie als eines besonderen Unterrichtsfaches doch auf viele Schwierigkeiten. Zunächst würde die große Zahl der Bildungsfächer noch um eins vermehrt werden, und das wirkt nachteilig, selbst wenn es sich um ein alle Wissenschaften umfassendes handelt, wie hier. Die jungen Leute werden sodann auch bei Durchführung einer freieren Gestaltung der Oberstufe mit Arbeiten aller Art und Hausarbeiten, auf die wegen ihrer Wichtigkeit für die eigene Betätigung nicht verzichtet werden kann, noch genug belastet bleiben, und endlich wird nur ein Bruchteil von ihnen dem philosophischen Unterricht dauerndes Interesse entgegenbringen. Deshalb erscheint es mir praktischer, wenn jeder Lehrer, der Naturwissenschaftler und Mathematiker ebensogut wie der Sprachlehrer und Historiker, sich bemüht, unter Anknüpfung an analoge Erscheinungen in seinen und anderen Lehrfächern und unter Hinschauen auf das Ziel jeden Unterrichts seinen Fachunterricht auf philosophischer Grundlage zu gestalten, und im deutschen, neu- oder altsprachlichen Unterricht bei passender Gelegenheit philosophische Belehrungen erfolgen, oder wenn ein die Jugend begeisternder Lehrer philosophisch interessierte Primaner privatim unterweist, wie das R. Lehmann mit gutem Erfolge schon lange getan hat.

1) a. a. O. S. 244 ff.

Wenn der Unterricht vorwiegend induktiv erteilt wird, so nimmt er die Geisteskräfte der Schüler in hohem Maße in Anspruch; denn die Erleichterung, die sich die Schüler bei einer mehr vortragenden Lehrweise dadurch verschaffen, daß sie zeitweilig unaufmerksam sind, fällt weg. Aber auch an die Primaner werden bei der freieren Gestaltung, wie bereits erwähnt wurde, größere Anforderungen an die eigene Tätigkeit außerhalb des Unterrichts gestellt. Dazu müssen sie Zeit haben und auch eine längere zusammenhängende Zeit. Darum wird, neben einer erheblichen Beschränkung der Wissensmenge in fast allen Fächern, in den unteren Klassen eine Verkürzung der Unterrichtszeit auf 45 Minuten mit längeren Zwischenpausen eintreten müssen, wie sie der internationale Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg empfohlen hat, auf der Oberstufe aber muß die Zahl der täglichen Unterrichtsstunden verringert werden,[1] und an dieser Verringerung müssen auch die bei solchem Unterrichtsbetriebe mit erheblicher Mehrarbeit belasteten Lehrer teilnehmen.

Professor Wendland fragt noch weiter, was die Universität zu dem gleichen Zwecke tun kann. Darüber mögen berufene Fachmänner sich äußern; ich möchte nur wenige Worte sagen. Durch die freiere Gestaltung der Oberstufe ist der Übergang aus dem Schulzwange in die akademische Freiheit erleichtert und das Streben nach eigener wissenschaftlicher Betätigung wird zweifellos größer als bisher. Die Vorbildung der Studierenden aber ist noch ungleicher, und deshalb wird man noch mehr Vorkurse an den Universitäten einrichten müssen, nicht nur in den alten Sprachen, sondern auch auf mathematisch-naturwissenschaftlichem Gebiete. Daß das jetzt schon erwünscht wäre, erwähnte Geheimrat Klein auf der Hamburger Philologenversammlung. Diese Vorkurse werden sich unter Umständen auf mehrere Semester ausdehnen müssen, und es wird trotz der akademischen Freiheit der Zutritt zu dem höheren Kursus nur gestattet werden dürfen, wenn die Kenntnisse der unteren Stufe nachgewiesen sind. Nur unter solchen Bedingungen ist z. B. den badischen Oberrealschulabiturienten der Zutritt zum juristischen Studium gestattet worden. Durch Veröffentlichung von Studienplänen für alle Fächer wird man ferner den jetzt oft ratlos dastehenden Anfängern einen gangbaren Weg zeigen müssen.

Sodann werden auch die Hochschullehrer in dem auf der Schule Begonnenen fortfahren müssen. Sie werden sich mehr und mehr von der bloß vortragenden Lehrweise ab- und der durch Frage und Antwort ent-

1) Hintzmann a. a. O. will die Wochenstunden (ohne Turn- und Spielstunden) auf 30 verringern und ganz auf die Vormittage verlegen oder die Unterrichtsdauer auf 45 Minuten verkürzen. — S. S. 31 fl. dieses Heftes.

wickelnden zuwenden müssen. Die Zeiten, in denen Universitätslehrer über den Wert pädagogischer Seminare ganz abfällig urteilten, sie für eine „Zwangsjacke" erklärten und hofften, sie würden bald „in die Binsen gehen", oder im bittern Scherze sagten: „Wenn der Teufel dumm wäre, müßte man glauben, daß er die pädagogischen Seminare erfunden habe",[1] sind glücklicherweise vorüber. Man weiß jetzt in den Kreisen der Hochschullehrer den Wert pädagogischer Tüchtigkeit zu schätzen, wie sich das auf der Hamburger Versammlung zeigte, und die Zeit wird kommen, wo recht viele Privatdozenten das Seminar- und Probejahr ablegen werden.[2] Dann wird auch der Hochschulunterricht seine nur mitteilende Lehrweise verlieren und mehr und mehr der Unterhaltung nahe bleiben und die Form der Privatissima und Seminarübungen erhalten, in denen die Studierenden schon in den ersten Semestern sich betätigen müssen. Auch die Zahl der Practica mit einer nicht zu hohen Teilnehmerzahl muß in ähnlicher Weise wie an den Technischen Hochschulen ganz erheblich vermehrt werden. Exkursionen aller Art können die Anschauung fördern,[3] und öftere kleinere Facharbeiten, an denen wissenschaftliche Methode gelehrt wird, können Zeugnis davon ablegen, daß bereits während der Studienzeit selbsttätig gearbeitet und das Wissen nicht erst zur Staatsprüfung eingepaukt wird. Vielleicht könnte auch die Staatsprüfung durch eine Vorprüfung entlastet werden. Aber auch da, wo der Dozent zu seiner und seiner Zuhörer Bequemlichkeit auf der bisherigen Vorlesungsmethode weiter beharrt, muß er nicht bloß das von anderen Erforschte angeben, denn dann überwiegt bei den Studierenden die passive Aufnahme die eigene Aktivität vollständig, sondern er muß die Hörer mit den Problemen des Faches bekannt machen, ihnen einen Einblick in die Methode des wissenschaftlichen Forschens gewähren, gleichsam das Erreichte in arbeitende Geistestätigkeit zurückver-

1) Vgl. über dieses und ähnliches Ch. Muff, Unser drittes Seminarjahr. Zeitschrift für Gymnasialwesen 1893, Bd. 47, S. 254.

2) In Belgien werden wenigstens einmal jährlich 8 Professoren aus den 8 Fakultäten der zwei staatlichen Universitäten ins Ministerium berufen, um Vorschläge über Verbesserungen des Unterrichtswesens zu machen. Auch der akademische Senat beratschlagt über alle Fragen des Universitätsunterrichts. (H. Schmidtkunz, Pädagogisches Archiv 1906, Heft 1, S. 5.) — Sollte sich nicht auch bei uns eine häufigere Einberufung von Schulkonferenzen nützlich erweisen? — In Kiel haben sich ganz neuerdings auf Anregung von Professor Wendland Lehrer der Universität und der höheren Schulen zu einem Vereine zusammengeschlossen, um Fühlung in pädagogischen und didaktischen Fragen zu erlangen. (A. Matthias, Monatsschrift für höhere Schulen, 1906, Heft 1.)

3) Ich selbst verdanke solchen wissenschaftlichen Ausflügen mit Professor R. Credner in Greifswald unendlich viele Anregungen.

wandeln, und auf die mannigfachen Irrwege hinweisen, die man vorerst eingeschlagen hat. Wo nur immer sich Gelegenheit bietet, mögen Projektionsbilder das Gesprochene anschaulich erläutern und das Einprägen erleichtern.

Die Universität kann auch noch mittelbar zur Ausbildung der Jugend beitragen. Wissenschaftliche Vertiefung und lebendige Fühlung mit der Wissenschaft ist für die Lehrer unbedingt notwendig. Da sie aber an ihrem Unterrichte, indem sie andern, Schwächeren, gern helfen, ein vollgerüttelt Maß Arbeit haben, können sie unmöglich die Fortschritte der Wissenschaft und noch dazu in verschiedenen Fächern, eingehend verfolgen wie die Universitätslehrer, die ihre Aufmerksamkeit nur auf ein verhältnismäßig kleines Wissensgebiet konzentrieren. Daher müssen diese von ihrem Wissensreichtum den Lehrern mitteilen, und dazu müssen noch weit mehr, als das bisher der Fall ist, in allen Unterrichtsfächern Fortbildungskurse eingerichtet werden, in denen besonders den Bedürfnissen des Unterrichts Rechnung getragen wird. Die Teilnahme an solchen Kursen muß den Lehrern durch Staatsunterstützungen erleichtert werden; denn den Vorteil von einer solchen Wissensvermehrung der Lehrer hat die Jugend und durch diese die Allgemeinheit.

Wenn Schule und Hochschule Hand in Hand gehen und stets bemüht sind, die in jedem Menschen vorhandene Sehnsucht nach Erkenntnis noch zu verstärken, darauf den Wissensdurst zu stillen und das Wissenwollen in ein Wissen und Können umzugestalten, so wird die heranwachsende Jugend in der Fähigkeit, auf irgend einem Gebiete wissenschaftlicher Erkenntnis selbständig zu arbeiten, nicht nur den Vorfahren gleich werden, sondern, weil sie die Hände da ansetzen kann, wo die alte Generation sie sinken lassen muß, diese in den Erfolgen noch überragen. Aber sie wird zugleich noch einen anderen Vorteil haben. Sehr richtig hebt R. Lehmann hervor[1]: „Die Erziehung zur wissenschaftlichen Arbeit darf in der heutigen Schule nicht mehr so einseitig im Mittelpunkte stehen, wie sie das in der vergangenen Epoche getan hat. Es entsprach durchaus dem Wesen der theoretischen Kultur, aus welcher das deutsche Gymnasium des 19. Jahrhunderts hervorgewachsen ist, wenn dasselbe als höchstes und wesentlich bestimmendes Ziel vor Augen hatte, seine Schüler zu solcher Arbeit zu erziehen. Die gelehrte Schule wurde ausschließlich als Vorbereitung für die gelehrte Forschung gedacht, für jede andere Berufstätigkeit fiel nur so nebenbei etwas ab. — — — Daß eine produktive Persönlichkeit auch etwas anderes sein könne als ein Schriftsteller oder Künstler, daß man auch im Sprechen, im Handeln, in der unmittelbaren und vorbild-

1) a. a. O. S. 187 f.

lichen Einwirkung auf andere sich produktiv erweisen könne, klingt, wie ich fürchte, auch heute noch vielen fremd, wenn auch vielleicht nicht mehr so vielen wie noch vor einem Menschenalter." Dieser Änderung des Bildungsideals[1] wird bei der von mir befürworteten Unterrichtsweise ebenfalls Rechnung getragen. Neben der wissenschaftlichen Ausbildung wird eine gewisse Sicherheit und Selbständigkeit im Auftreten, Geistesgegenwart, Schlagfertigkeit und Gewandtheit im Reden erstrebt. Nicht auf eine ganz einseitige Ausbildung der Verstandeskräfte und eine Überfülle von angeeigneten Kenntnissen wird das Hauptgewicht gelegt, sondern auf ein vielseitiges, nicht aufhörendes Streben nach Erkenntnis aus Lust und Liebe zur Sache und daneben auf die Pflege von Phantasie und Gemüt. So wird auch die Willens- und Charakterbildung gefördert, und die jungen Leute werden dem Ziel alles Unterrichts, der Ausgestaltung zur freien, geistig und sittlich tüchtigen, harmonischen Persönlichkeit nahe gebracht werden. Das Streben nach Hohem und Gutem, an das sie sich auf der Schule gewöhnt haben, wird fortwirken, sie werden sich überall im Leben praktisch zu betätigen suchen und an ihrem Teile an der Kulturarbeit des ganzen Volkes mitschaffen. So bereitet die Schule nicht bloß für den Gelehrtenberuf vor, sondern auch für das Leben.

---

4. Versuche zur Erklärung schwieriger Stellen in Goethes Dramen.

Von Prof. Dr. H. Willenbücher (Mainz).

Man kann öfters die Lehrer des Deutschen darüber Klagen führen hören, daß die von ihnen im Unterrichte benutzten Schulausgaben klassischer Dramen den Leser gerade an den schwierigsten Stellen im Stiche lassen; vielleicht mit Unrecht, denn derartige Dinge wie die Auswahl etwa nötiger Erläuterungen sind zu sehr von dem subjektiven Ermessen des einzelnen abhängig, um einen begründeten Vorwurf zu rechtfertigen. Was dem einen schwierig zu sein scheint, durchschaut ein anderer auf den ersten Blick, ja was einer und derselben Person heute unklar vorkommt, dessen Erklärung bietet ihr bei nochmaligem späteren Durchlesen möglicherweise keine Schwierigkeit mehr. Ebensowenig darf man ein absprechendes Urteil über eine Schulausgabe auf die Tatsache gründen, daß man etwa über die eine oder andere Stelle eine abweichende Auffassung hat, denn auch hierbei

1) Über Bildungsideale handelt eingehend: Willmann a. a. O. II, S. 47 ff. — Die Verschiebung der Bildungsideale berührt auch A. Rausch, Philosophische Propädeutik. Handbuch für Lehrer höherer Schulen. Leipzig 1905, S. 223 ff.

spielt die Subjektivität bekanntermaßen eine große Rolle.[1] Immerhin bin ich persönlich von vornherein dazu geneigt, eine solche Schulausgabe vorzuziehen, die, ganz abgesehen von der Richtigkeit der Erläuterungen, mit ihren Bemerkungen nicht allzu sparsam ist, ein Vorwurf, den ich z. B. gegen die Ausgabe Böttichers von Goethes Egmont bei Velhagen und Klasing erhebe, die im ganzen nur 51, allerdings zumeist gute und wesentliche Anmerkungen zu diesem Drama bringt. Wie ein schwieriger, steiniger Weg den Spaziergänger leicht ermüdet und von der Betrachtung der schönen Gegend um ihn herum abzieht, so können gerade einem gewissenhaften Schüler allzu häufige Anstände im Verständnisse des einzelnen den Genuß an dem schönen Ganzen verderben. Eben darum halte ich es für die Aufgabe der Herausgeber, besonders derjenigen Goethescher Dramen, deren schöne, doch auch wieder knappe und oft dunkle Sprache zu fortwährendem Nachdenken herausfordert, den Schülern auf jede Weise diese Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen. Das Studium der Anmerkungen ist Sache des häuslichen Fleißes, und je weniger der Lehrer im Unterrichte sich mit diesen Dingen abzugeben braucht, um so rascher schreitet die Lektüre vorwärts, was bei der knapp bemessenen Stundenzahl des Deutschen von großer Wichtigkeit ist. Der mögliche Einwand, daß die Erziehung zum selbständigen Denken eine Einschränkung der Anmerkungen verlange, ist meiner Ansicht nach nicht recht stichhaltig. Im Gegenteil, da erfahrungsgemäß der Durchschnittsschüler leicht geneigt ist, über dunkle Stellen gedankenlos hinwegzulesen, so sind geeignete Bemerkungen daselbst der einzig richtige Weg, ihn an ein verständnisvolles Lesen zu gewöhnen. Höchstens könnte man in dieser Beziehung darüber streiten, ob es vorteilhaft sei, den Schülern von vornherein eine fertige Erklärung zu bieten oder sie durch geeignete Fragen zu dem Verständnis der Stelle hinzuführen. Da aber Anmerkungen letzterer Art wieder eine Besprechung im Unterricht notwendig machen, so ziehe ich mit Rücksicht auf die Forderung eines raschen Vorwärtsschreitens solche ersterer Art vor. Zudem bietet der deutsche Unterricht den Schülern so viele Gelegenheit, sich in selbständigem Denken zu üben, daß man, wo ein höherer Gesichtspunkt in Frage kommt, leicht auf diese Art der Denkübungen verzichten kann. Nun können die Anmerkungen geschichtlicher, kulturgeschichtlicher, erdkundlicher, grammatischer, stilistischer Natur sein, oder sie können den Sinn der zu erläuternden Stelle in ihrem Zusammenhange mit dem Vorhergehenden und

1) Unpraktisch jedoch scheint es mir zu sein, daß in den meisten Schulausgaben die Anmerkungen nicht unter, sondern erst ganz hinter dem Text sich befinden, und oft schon ärgerte mich die auf das Nachschlagen verwandte Zeit, sobald die betreffende Anmerkung aus irgend einem Grunde meiner Erwartung nicht entsprach.

dem Folgenden erklären. Letztere sind die schwierigsten, insofern gerade sie vielfach von dem subjektiven Ermessen abhängig sind. Sie sind deshalb auch in den Schulausgaben verhältnismäßig selten zu finden, aber nicht sowohl wegen dieser Schwierigkeit, als, glaube ich, wegen einer gewissen Scheu der Herausgeber vor dem möglichen Vorwurf, sie könnten entweder nicht richtig oder wenigstens nicht nötig sein. Im Interesse der Schüler aber halte ich es für geboten, eine derartige persönliche Rücksichtnahme nicht mitsprechen zu lassen, und ich würde als Herausgeber einer Schulausgabe lieber den Vorwurf auf mich nehmen, etwas falsch oder ohne Not erklärt zu haben, als über etwaige für Schüler schwer verständliche Stellen stillschweigend hinweggegangen zu sein, in der Überzeugung, daß es immerhin von Wert ist, auf dieselben aufmerksam gemacht zu haben. Und so scheue ich mich auch nicht zu erklären, daß z. B. in der sonst trefflichen Ausgabe Burghausers von Goethes Egmont, die etwa 180 Anmerkungen zu dem genannten Drama enthält, noch ungefähr 50 weitere, und zwar besonders solche letzterer Gattung notwendig wären, um jede für Schüler vorhandene Schwierigkeit des Verständnisses zu beseitigen. Bestimmend für meine Ansicht von der Notwendigkeit einer Erklärung waren zum Teil Fragen der Schüler, zum Teil aber auch die eigene Erfahrung bei der Vorbereitung zu meinem Unterricht, indem ich mir in letzterem Falle wohl richtig sagte, daß Dinge, die einem Lehrer erst nach längerem Nachdenken klar werden, für Schüler in recht vielen Fällen ganz unverständlich sein werden. Im folgenden beabsichtige ich nun, einige solcher in den von mir benutzten Schulausgaben stiefmütterlich behandelten Stellen zunächst aus Egmont, dann aber auch aus anderen Goetheschen Dramen zu besprechen mit der Bitte, die vorliegende Arbeit als nichts anderes ansehen zu wollen als das, was sie sein soll, nämlich als bescheidenen Versuch, auch meinerseits ein Scherflein zur Erklärung Goethescher Sprache beizutragen.

I. Egmont.

1. 1. Aufzug, 2. Szenengruppe, Zeile 420.[1]

Regentin: „Sein Gewissen hat einen gefälligen Spiegel“.

Ein gefälliger Spiegel ist ein solcher, der ein schöneres Bild zeigt, als es dem sich spiegelnden Gegenstande entspricht. Hat also das Gewissen Egmonts einen derartigen Spiegel, so sieht es darin vorteilhafter aus, als es tatsächlich ist, oder umgekehrt das Gewissen ist nicht so schön, als es nach dem Spiegel zu sein scheint. Nun fragt es sich, was versteht Margarete unter dem Spiegel des Gewissens. Sie fährt fort: „Sein Be-

1) Ich zitiere hier nach der Schulausgabe von Burghauser.

tragen ist oft beleidigend" und gibt uns damit die Berechtigung, eben in dem Betragen den Spiegel des Gewissens zu erkennen, wie denn die Taten und Worte eines Menschen tatsächlich sein inneres Wesen widerspiegeln. Da aber das Benehmen Egmonts durchaus nichts Gefälliges hat — es ist ja oft beleidigend —, so müssen die angeführten Worte der Regentin ironisch aufgefaßt werden und somit gerade das Gegenteil von dem besagen, was dem Wortlaut nach in ihnen liegt, also etwa: „Mit seinem Gewissen ist es, nach seinem Betragen zu schließen, nicht weit her, denn dieses (das Betragen) ist oft beleidigend." Ob allerdings diese Erklärung richtig ist, will ich nicht mit Entschiedenheit behaupten; vielleicht ist diese Stelle auch anders zu deuten, etwa in der Weise, daß Margarete sagen will: „Egmont sieht in seinem Gewissen nur das, was ihm gefällt, und so kommt es, daß sein Betragen oft beleidigend ist."[1] Ja, ich könnte sogar eine dritte Erklärung für möglich halten, wonach diese Worte einen Tadel für Machiavell enthielten, der, das Betragen Egmonts verteidigend, ein „gefälliger" Spiegel seines Gewissens genannt wird. Dem aber sei nun, wie ihm wolle, jedenfalls finde ich es auffällig, daß eine solche Stelle nicht in allen Schulausgaben erklärt ist.

2. 1. Aufzug, 2. Szenengruppe, Zeile 436ff.

Regentin: „Laß mich nur! Was ich auf dem Herzen habe, soll bei dieser Gelegenheit davon. Und ich will die Pfeile nicht umsonst verschießen; ich weiß, wo er empfindlich ist. Er ist auch empfindlich."

Der Schlüssel zu dem Verständnis dieser Stelle liegt in der richtigen Auffassung der Worte „bei dieser Gelegenheit". Margarete beabsichtigt jetzt, wo der Bildersturm ausgebrochen ist, den Rat zusammenzurufen, und so versteht sie auch Machiavell, wie seine Frage: „Habt Ihr den Rat zusammenberufen lassen?" beweist. In dieser Sitzung nun soll alles, was die Regentin auf dem Herzen hat, herunter, und sie hofft damit auf Egmont Eindruck zu machen, glaubt sie doch die Stelle zu kennen, wo er empfindlich ist. Zu dem Worte: „empfindlich" merkt Burghauser an: „Empfindlich ist Egmont insofern, als er seine schwachen Seiten hat, von denen aus man ihm beikommen kann; besonders ist an die leichte Art, mit der er seine Statthalterschaft versieht, zu denken und an sein allzu freies Wesen, das eine Beschränkung nicht verträgt und sich gegen jeden Druck aufbäumt. Ihn in berechnender Art zu reizen, um ihn zu Fall zu bringen, wie es

1) Schäfer in der von der Cottaischen Buchhandlung herausgegebenen Schulausgabe setzt als Erklärung zu dem Worte „Spiegel" den Relativsatz: „der ihm alles im freundlichsten und unschuldigsten Lichte zeigt". Doch hätte in diesem Falle Margarete vielleicht besser gesagt: „Sein Gewissen ist ein gefälliger Spiegel."

nachher Alba tut, ist indessen Margaretens Art nicht, trotz ihres bitteren Unmuts über Egmonts ganzes Wesen und Gebahren." Diese Erklärung scheint mir schon aus dem Grunde falsch zu sein, als hierzu die Regentin kein besonderes Wissen nötig hätte, als sie hiermit nichts anderes wüßte, als Machiavell und wir auch wissen. Was sie vielmehr damit meint, geht aus der Unterredung Egmonts und Oraniens im 2. Aufzug hervor. Hier sagt nämlich der letztere, eben mit Beziehung auf die Vorgänge in dem Staatsrat, u. a. folgendes: „Nachher merkte sie an, was sich doch auch für ein falsches Licht darauf (auf unser Betragen) werfen lasse; wich dann mit dem Gespräche zu ihrem alten, gewöhnlichen Diskurs, daß ..... der König sich zu andern Maßregeln entschließen müsse." Das also sind die Pfeile, die die Regentin zu verschießen hat, und die empfindliche Stelle Egmonts ist — die Richtigkeit meiner Ansicht von der Schuld Egmonts (Lehrproben, Heft 67, Seite 37) vorausgesetzt — somit die Angst, sich die Ungnade des Königs Philipp zuzuziehen, ist sein Ehrgeiz, der ihn heißt, weder bei den Niederländern noch bei dem Könige Anstoß zu erregen.[1]

3. 3. Aufzug, 2. Szenengruppe, Zeile 171ff.

Egmont: Ihr gebt mir doch ein Nachtessen? usw.

Die ganze folgende Stelle ist nur verständlich, wenn man sich klar macht, daß Egmont sich in seiner spanischen Tracht zunächst nur seiner Geliebten zeigen will. Allein aus diesem Grunde bittet er um ein Nachtessen, in der Hoffnung, dadurch die Mutter zu entfernen; allein deshalb hält er die Arme in den Mantel gewickelt wie ein Wochenkind und erträgt gelassen den Unwillen Klärchens, das sich über seine Kälte beschwert. So steht er wie ein Soldat auf der Lauer, um dem Feinde (hier der Mutter) etwas abzulisten und faßt sich selbst in seine Arme und kaut seinen Anschlag reif. Seinen letzten, vielleicht mit einer höflichen Abschiedsverbeugung begleiteten Worten an die abgehende Mutter: „Euer guter Wille ist die beste Würze" glaubt man die Befriedigung anzuhören, die ihm das Gelingen seines Anschlags bereitet; zugleich bilden dieselben den Ausgangspunkt für die folgende, zwischen ihm und Klärchen stattfindende Unterredung, insofern deren Frage: „Und was wäre denn meine Liebe?" auf diese Bemerkung Bezug nimmt. Egmont beantwortet diese Frage, indem er den Mantel abwirft und sich in seinem prächtigen Kleide und im Schmucke des goldenen Vließes zeigt, womit er offenbar sagen will, daß ihm die

1) Schäfer und Zürn (Schöningsche Ausgabe) suchen die empfindliche Stelle Egmonts in der Furcht, die Liebe der Regentin zu verlieren. Zürn schreibt: „Die Regentin glaubt, daß Egmont sie liebe und hofft, ihn empfindlich zu treffen, indem sie sich über sein Betragen beleidigt zeigt und mit ihm schmollt".

Liebe Klärchens so viel, wenn nicht mehr gelte als die höchsten Ehren, die er erreicht habe. Zugleich gibt er damit dieser die Veranlassung, seine Liebe zu ihr ebenfalls mit dem goldenen Vließ zu vergleichen. Allerdings, meint sie, bestände ein großer Unterschied zwischen beiden darin, daß Egmont dieses nur mit Mühe und Fleiß, sie dagegen seine Liebe ohne jede Anstrengung erworben habe, läßt sich aber von Egmont dahin belehren, daß sie gerade deshalb seine Liebe verdiene, weil sie sich nicht darum beworben habe. Mit der Bemerkung: „und die Leute erhalten sie (die Liebe) auch meist allein, die nicht danach jagen“ hat Egmont offenbar sich selbt im Auge; Klärchen nennt dies „eine stolze Anmerkung“, wo ihn doch alles Volk liebe, stolz in ihrer Bescheidenheit, indem Egmont damit tue, als ob das, was er für es geleistet, nichts wäre.[1] Daß diese Auffassung des Wortes „stolz“ richtig ist, glaube ich aus der Antwort Egmonts schließen zu dürfen: „Hätt' ich nur etwas für sie getan! Könnt' ich etwas für sie tun! Es ist ihr guter Wille, mich zu lieben“, womit dieser tatsächlich jedes Verdienst um seine Landsleute in Abrede stellt. Übrigens — doch dies nur nebenbei — sehe ich in diesen Worten des Helden eine Art Zugeständnis einer Schuld. Egmont ist ehrgeizig; alles, was er bisher getan hat, hat er nur seinetwegen getan. Sein Volk, die Niederländer, kommen ihm erst in zweiter Linie.

4. 4. Aufzug, 2. Szenengruppe, Zeile 445ff.

Egmont: „Verzeiht! Ob der König das Heer hätte schicken sollen, ob nicht vielmehr die Macht seiner majestätischen Gegenwart stärker gewirkt hätte, ist meine Sache nicht zu beurteilen. Das Heer ist da, er nicht. Wir aber müßten sehr undankbar, sehr vergessen sein, wenn wir uns nicht erinnerten, was wir der Regentin schuldig sind usw.“

Egmont hatte kurz vorher die unbedachte Äußerung fallen lassen, daß schon alles beruhigt war, ehe die Erscheinung der neuen Soldaten wieder mit Furcht und Sorge die Gemüter bewegte, und damit scheinbar gegen das strenge Verbot verfehlt, „die Handlungen der Regierung zu mißbilligen“. Sofort bekommt er denn auch von Alba zu hören: „Ihr scheinet andeuten zu wollen, das Rätliche sei gewesen, wenn der König

1) Möglicherweise könnte man die Bemerkung Egmonts auch deshalb stolz nennen, weil sie auf die dämonische Macht seiner Persönlichkeit anspielten. Doch glaube ich nicht, daß Klärchen dies meint, wenn auch Klaucke, Erläuterungen S. 69, sagt: Die Behauptung: „Die Leute erhalten die Liebe meist allein, die nicht danach jagen“, hat für den Mann noch ganz besondere Berechtigung, dem eben die Natur jene Kraft, aller Herzen an sich zu ziehen, in einer so wunderbaren Weise verliehen hat.“

mich gar nicht in den Fall gesetzt hätte, euch zu fragen.“ Diese Bemerkung war sehr verfänglich, denn hätte Egmont die in ihr liegende Frage kurzweg mit Ja beantwortet, so hätte er gewissermaßen von vornherein sein Leben verwirkt, da auf der Übertretung des genannten Verbotes die Todesstrafe stand. Nun aber ist er, vielleicht gegen Erwarten Albas, klug genug, den Fallstrick zu merken, und so antwortet er: „Verzeiht! Es fällt mir gar nicht ein, die Maßnahmen des Königs zu beurteilen; ich stelle nur die Tatsache fest, daß nicht er, sondern das Heer da ist und behaupte, daß die Dankbarkeit gegenüber der Regentin das Zugeständnis verlangt, daß es dieses Heeres nicht bedurft hätte.“

5. 4. Aufzug, 2. Szenengruppe, Zeile 667.

Alba: „Glücklich hat dich der Zufall verhindert, deinen Sinn noch weiter zu verraten usw.“

Diese Worte sind zweideutig. Wenn Burghauser erklärt: „Die verabredete Dazwischenkunft Ferdinands bezeichnet Alba tückisch als Zufall; glücklich nennt er diesen Zufall, weil Egmont unterbrochen wurde, Ansichten zu bekennen, die nur anzuhören Alba schon Hochverrat schien“, so ist diese Erklärung insofern richtig, als Egmont so die Worte Albas auffassen musste; wir aber, die wir die dem Helden drohende Gefahr kennen, fassen sie unwillkürlich ganz anders auf: Glücklicherweise hat dich der Zufall (daß du nämlich in meiner Gewalt bist[1]) verhindert, deinen Sinn noch weiter zu verraten, d. h. ihn durch die Tat zu beweisen.

6. 5. Aufzug, Monolog Egmonts, Zeile 140ff.

Der vorliegende Monolog enthält manche für Schüler dunkle Stellen, und wenn irgendwo, so hätten meiner Ansicht nach gerade hier die Herausgeber weniger sparsam mit ihren Erklärungen sein dürfen. So bringt z. B. Bötticher hierzu im ganzen nur drei Anmerkungen, von denen ich überdies zwei für überflüssig und die dritte sogar für falsch halte. Ich greife die letztere heraus: „Dich macht der Zweifel fühllos, nicht das Glück.“[2] Hierzu merkt Bötticher an: „Fühllos im Sinn von starr, stumpf, hoffnungslos.[3] Er will sagen: Viele macht das Glück gefühllos, während sie der Zweifel erregt. Bei mir, der ich im Glück meine schönsten

1) Allerdings ist der Umstand, daß Egmont in den Kulenburgischen Palast gekommen ist, kein Zufall im gewöhnlichen Sinne des Wortes, kann aber von Alba bei seiner Ansicht von dem Einflusse des Dämonischen füglich so genannt werden.

2) Burghauser, Zeile 192.

3) Burghauser hat statt fühllos die Lesart hilflos. Inwieweit er berechtigt ist so zu schreiben, weiß ich leider nicht. Tatsächlich würde es mir besser gefallen, wenn ich mich auch mit „fühllos“ abzufinden weiß.

Lebenskräfte entfalte, ist es umgekehrt.“ Daß etwas Derartiges vielleicht herausgelesen werden kann, will ich nicht bezweifeln, wenn auch der Gedanke, daß das Glück viele fühllos (im Sinne von hoffnungslos) mache, mir nicht recht zusagen will. Zudem weiß ich nicht, in welchem Zusammenhang bei einer solchen Erklärung die folgenden Worte Egmonts zu dieser Bemerkung stehen sollen. Meiner Ansicht nach will Egmont damit sagen: „Dich macht der Zweifel fühllos, nicht etwa dein Geschick, denn noch ist dir dieses günstig“, oder mit anderen Worten: „Du bist fühllos, nur weil du zweifelst, nicht etwa weil dir das Glück fehlte“, worauf er zur Begründung dieser Ansicht die Gerechtigkeit des Königs, die Freundschaft der Regentin und Oraniens, sowie die Liebe des niederländischen Volkes anführt. — Was nun die übrigen Stellen des Monologs betrifft, die nach meiner Ansicht einer Erläuterung für Schüler bedürfen, so sind es etwa folgende: a) Zeile 142: und kühltest wie ein schöner Myrtenkranz der Liebe meine Schläfe; b) Zeile 159: mit dessen wechselnden Bildern wie mit den übrigen Gestalten der gewohnten Erde du gelassen lebtest; c) Zeile 170: ins Feld, wo aus der Erde dampfend jede **nächste** Wohltat der Natur usw.; d) Zeile 174: wo wir die Menschheit ganz und menschliche Begier in allen Adern fühlen. — Andere geringfügige Dinge kann wohl der Schüler von selbst finden, wie Zeile 143: auf mein freies Haupt (frei in konditionalem Sinn); Zeile 150: die Mordaxt nascht an meiner Wurzel = zerstört sie stückweise; Zeile 161: der rasche Feind, dem die gesunde Brust wetteifernd sich entgegendrängt (der schnelle Tod im Kampfe, den ein tapferer Soldat für sein Vaterland zu erleiden für dulce et decorum hält); Zeile 214: was einem Könige zu denken hart ist, wo der Dativ einem Könige von dem Verbum zu denken abhängt.

7. 5. Aufzug, 3. Szenengruppe, Zeile 300ff.

Klärchen: „Verschwunden sind die Gespenster und du, holde Nacht, leih deinen Mantel der Erde, die in sich gärt; sie trägt nicht länger die abscheuliche Last, reißt ihre tiefen Spalten grausend auf und knirscht das Mordgerüst hinunter. Und irgend einen Engel sendet der Gott, den sie zum Zeugen ihrer Wut geschändet usw.“

Diese Stelle hat mir, so einfach sie auch aussehen mag, großes Kopfzerbrechen verursacht, und ich wundere mich, daß weder Burghauser noch Bötticher noch andere, wie Schäfer und Zürn, es für wert befunden haben, ihr ein Wort der Erklärung zu widmen. Klaucke schreibt in seinen Erläuterungen: „Selbst die einfache Nachricht von seinem (Egmonts) schon erfolgten Tode hätte kaum so gewaltig auf sie (Klärchen) wirken können als das, was sie jetzt erzählen hört. Denn das Grauen vor einem Ereig-

nisse wird vermehrt, wenn die Phantasie die fürchterlichen Vorbereitungen zu demselben sich in allen Einzelheiten auszumalen angeregt wird." Das ist im allgemeinen wohl richtig, aber in unserem Fall hat die Schilderung Brackenburgs von der Errichtung des Schafotts auf Klärchen denn doch eine andere Wirkung. Wohl wird auch sie gewaltig davon aufgeregt, aber nicht in der Weise, daß sie nun ein erhöhtes Grauen vor der noch bevorstehenden Vollziehung der Todesstrafe empfindet, sondern vielmehr so, daß sie dieselbe bei der Erzählung der Vorbereitungen bereits in Gedanken mitmacht. Die Hinrichtung Egmonts ist also in dem Augenblicke, wo Brackenburg mit den Worten, daß die scheußliche Geburt der Nacht in ihrer Mutter Schoß zurückgekehrt sei, für sie gewissermaßen schon vollzogen und das Grauen vor einer noch bevorstehenden Hinrichtung geschwunden.[1] Indem so Klärchen den Tod Egmonts als bereits geschehen betrachtet, empfindet sie ein gewisses Gefühl der Erleichterung, ein Gefühl, das nicht durch den Anblick des Schafotts wieder zunichte gemacht werden darf. Darum ihre Bitte an die holde Nacht, der gärenden Erde ihren Mantel zu leihen und ihre Vision, nach der die Erde, wütend über die ihr durch die Hinrichtung angetane Schmach, indessen das Mordgerüst hinunterknirscht. Als Brackenburg im Verlaufe des Gespräches (Zeile 356) mit den Worten: „Noch ist nicht jedes Licht erloschen, noch mancher Tag —" sie daran erinnert, daß die Nacht ein Ende nehmen werde, da ist auch ihre Vision verschwunden, da hat er grausam den Vorhang vor ihren Augen zerrissen. Das Mordgerüst, das sie schon von der Erde verschlungen sah, ist wieder da, und das Gefühl, als ob die Hinrichtung bereits geschehen sei, wieder geschwunden. Die Erklärung Klauckes: „So tief ist der Eindruck, den diese Beschreibung auf das Gemüt Klärchens macht, daß sie eher ein Wunder erwarten möchte, als daß die Natur so Schreckliches geschehen lassen könne: die Erde wird sich öffnen und jenes Mordgerüst hinunterknirschen" beweist meiner Ansicht nach, daß er die Stelle nicht verstanden hat. Denn die Erde knirscht das Mordgerüst erst hinunter, der Engel erscheint erst, nachdem Christus bereits zum Zeugen ihrer Wut gemacht, d. h. die Hinrichtung vollzogen ist.

8. 5. Aufzug, 3. Szenengruppe, Zeile 350.

Brackenburg: „Teile mit dem Lebendigen die Hoffnung! Verweil' am Rande des Abgrunds, schau' hinab und sieh auf uns zurück!"

1) Die Erklärung Hoffmanns (Erläuterungen zu Goethes Egmont), Gespenster d. h. Ungewißheit und Zweifel, ist demnach falsch, vielmehr versteht Klärchen unter diesem Worte die Vorgänge bei der Hinrichtung oder aber das Grauen vor einer solchen.

„Das heißt", sagt Burghauser, „bewahre dem Toten und der Vergangenheit das treue Andenken, aber lebe!" „Das heißt", sage ich, „besinne dich noch einmal, ehe du in den Tod gehst! (verweil' am Rande des Abgrunds), halte dir die Schrecken des Todes vor Augen! (schau hinab in den Abgrund), dann male dir unseren Schmerz aus, wenn du dich tötest! (sieh auf uns zurück)". Wer von uns beiden recht hat, entscheiden wohl die folgenden Worte Klärchens: „Ich hab' überwunden; ruf mich nicht wieder zum Streit!"

9. 5. Aufzug, 4. Szenengruppe, Zeile 506.

Ferdinand: „O daß ich ein Weib wäre! Daß man mir sagen könnte: ‚Was rührt dich? Was ficht dich an?' Sage mir ein größeres, ein ungeheureres Übel usw."

Nur verständlich im Gegensatze zu der Aufforderung Egmonts: „Fasse dich! Stehe, rede wie ein Mann!" drücken diese Worte den Wunsch aus, ein Weib zu sein, bei dem man die Klagen natürlich findet und bedeuten also: „Ich kann mich nicht fassen, kann nicht reden wie ein Mann, denn das, was ich heute erleben muß, ist für mich das größte Unglück, das mir zustoßen konnte. Der folgende Satz: „Sage mir ein größeres, ein ungeheureres Übel ...., ich will dir danken, ich will sagen: ‚Es war nichts'" steht also in kausalem Verhältnisse zu diesem Wunsche. Jedes andere Übel aber, jede andere Tat erscheint Ferdinand, auch wenn sie tatsächlich schrecklicher sein sollte, deshalb viel geringfügiger, weil er an ihr nicht in dem Maße mit dem Herzen beteiligt sein kann, wie er es im vorliegenden Falle ist.

(Fortsetzung folgt.)

---

5. Der Wert der kleinen Ausarbeitungen.

Von Oberlehrer Dr. Mevs (Königsberg N. M.)

Über ein Jahrzehnt bereits sind die kurzen Ausarbeitungen im Deutschen, in den Fremdsprachen, der Geschichte und Erdkunde sowie in den Naturwissenschaften in Übung, und noch hat niemand, soweit ich zu beurteilen vermag, sich unbedingt zu ihren Gunsten ausgesprochen.[1] Im Gegenteil, so oft die Ausarbeitungen einer Besprechung unterworfen werden, erweisen sie sich (wenigstens nach den Berichten der mir zugänglichen Zeitschriften) als Gegenstand großer Unbeliebtheit. Wie weit diese Abneigung gegen die

1) Sehr zu ihren Gunsten äußert sich Dettweiler „Die deutschen kürzeren Ausarbeitungen" Lehrpr. Heft 47, 11ff. Die Red.

Ausarbeitungen geht, erhellt aus jenem ministeriellen Rundschreiben vom 2. Dezember 1904, das etwas später uns allen durch die Provinzial-Schulkollegien bekannt gegeben worden ist. Die dort ausgesprochenen Grundsätze erscheinen mir nicht nur beachtenswert, sie geben auch die einzig richtigen Fingerzeige, wie die Ausarbeitungen zum Nutzen der Schule zu verwerten sind.

Meines Erachtens trägt die Hauptschuld an der Abneigung gegen die kleinen Arbeiten und der Verkennung ihres Segens das Bestreben, in ihnen Hervorragendes zu leisten, Arbeiten zu erzielen, die an Umfang nicht hinter den gewöhnlichen deutschen Aufsätzen zurückstehen sollen. Dieser Fehler wird um so leichter begangen, als die Ausarbeitungen ja nur einmal im Viertel- oder gar Halbjahr angefertigt werden und deshalb zur Stellung umfangreicher Aufgaben verführen; man will eben dem Schüler Gelegenheit bieten, zu zeigen, daß er nicht nur einen einzelnen Punkt des betr. Faches schriftlich behandeln kann, sondern es auch in umfassenderer Weise beherrscht. Es kann dann ebensowenig ausbleiben, daß Klagen über Korrekturlast laut werden und sich Stimmen erheben, welche die Fachausarbeitungen dem deutschen Unterrichte zuweisen möchten, weil ihre Vorbereitung und Anfertigung die den einzelnen Fächern zugemessene Zeit ungebührlich in Anspruch nimmt. Das heißt über das Ziel hinausschießen, gerade wie wenn man in den erdkundlichen Zeichenskizzen zu weit geht und Zeichnungen verlangt, welche mit den Atlaskarten an Genauigkeit und Mannigfaltigkeit wetteifern. Ich muß offen gestehen, daß ich im Anfang, als die neuen Lehrpläne die Kartenskizzen vorschrieben, in diesen Fehler verfallen bin und deshalb auch jener Forderung widerstrebt habe; heutzutage bin ich von der Notwendigkeit der Kartenskizzen völlig überzeugt, namentlich seit ich mir die vortrefflichen „geographischen Zeichenskizzen" von Geistbeck und Hilschmann (München bei Mey und Widmayer) zum Vorbild genommen habe. Es sollen diese kleinen Skizzen dem Lehrer den Beweis bringen, daß der Schüler auf Grund der Besprechung und der Betrachtung der Karte etwa den Lauf eines Flusses und seiner Nebenflüsse, das Verhältnis zwischen Fluß und Gebirge, die Lage einer Stadt u. ä. sich richtig eingeprägt hat.

In derselben Weise soll die kurze Ausarbeitung vom Schüler verlangen, daß er einen kleinen Abschnitt des erledigten Stoffes in angemessener Form schriftlich wiedergibt, nachdem dies vorher mündlich geschehen ist. Die mündliche Wiedergabe ist freilich unerläßliche Vorbedingung für die Ausarbeitung; sie ist aber nach meinen Erfahrungen, wenn nicht die schwierigste, so doch sicherlich eine der schwierigsten Forderungen für die Mehrzahl der Schüler. In der Geschichte z. B. macht sich ein Durch-

schnittsschüler leicht die nötigsten Jahreszahlen zu eigen, weiß auch auf Fragen nach Einzelheiten diese in aller Kürze richtig anzugeben; aber von hier bis zu einem zusammenhängenden Vortrage ist ein weiter Weg. Darum ist ja auch neben der Einprägung der Einzelheiten unsere Hauptaufgabe in der Geschichte und den verwandten Fächern, die Schüler dahin zu bringen, daß sie jene in einem kurzen Vortrage zusammenfassen können.

Wenn wir dies Ziel stetig im Auge behalten, dann muß auch die Mehrzahl der Schüler imstande sein, kleine Ausarbeitungen anzufertigen, ohne dies als eine Last zu empfinden und ohne anderseits unsere Zeit allzusehr mit der Korrektur in Anspruch zu nehmen. Repetitio est mater studiorum lautet ein alter Grundsatz: müssen wir nicht immerwährend wiederholen und beständig bald von diesem bald von jenem Gesichtspunkte aus das früher Besprochene den Schülern ins Gedächtnis zurückrufen? Die Zeit, welche diese Seite unserer Tätigkeit beansprucht, muß in jeder Stunde übrig sein; sollte man da behaupten können, daß die 30—40 Minuten, welche einmal statt der mündlichen Wiederholung die schriftliche verlangt, nicht zu erschwingen seien?

Man darf natürlich in diesen Ausarbeitungen nicht mehr fordern als im mündlichen Vortrage; dann aber werden sie auch segensreich sein. U. a. werden sie das Urteil über die deutschen Leistungen eines Schülers in wertvoller Weise ergänzen. Es ist gewiß kein Zufall, daß in der Regel unsere Urteile über die Ausarbeitungen in den verschiedensten Fächern bei demselben Schüler übereinstimmen. Nehmen wir nun an, daß diese Leistungen mangelhaft sind, während derselbe Schüler genügende oder gute Hausaufsätze liefert, so gibt dieser Gegensatz zu denken; er läßt unter Umständen auf Unselbständigkeit in den häuslichen Arbeiten schließen. Umgekehrt weisen genügende Ausarbeitungen gegenüber mangelhaften Aufsätzen auf Nachlässigkeit in diesen hin oder — gebieten dem Lehrer größere Vorsicht bei der Auswahl der Aufgaben für die Aufsätze. Ich vermag nicht zu glauben, daß auf dem Gebiete des deutschen Aufsatzbetriebes an vielen Anstalten wirklich nur Scheinleistungen geboten werden — dazu habe ich von unserem Stande und von dem Pflichtgefühl deutscher Lehrer eine zu hohe Meinung; das indes will ich gern zugeben, daß hier und da einmal die Sache falsch angefaßt wird, d. h. an die Schüler im Aufsatze Forderungen gestellt werden, die sie aus eigener Kraft nicht erfüllen können, so daß die Mehrzahl versagt oder mit fremdem Kalbe pflügt. Auch wir Lehrer können irren; dazu sind wir eben Menschen. Aber ist es einmal geschehen, so werden wir es auch bald erkennen und in dieser Erkenntnis das nächste Mal einen anderen Weg einschlagen. Dasselbe gilt natürlich für die kleinen Ausarbeitungen.

Wie ich mir nun die Auswahl der Aufgaben für diese denke, will ich an einigen Beispielen erörtern; selbstverständlich beschränke ich mich dabei auf die Fächer, worin ich Erfahrungen gesammelt habe, auf Deutsch, Geschichte und Erdkunde, meine aber, daß auch in den übrigen Fächern sich in gleicher Weise verfahren läßt.

Im deutschen Unterrichte liefern Dichtungen und Lesestücke für die Ausarbeitungen einen so reichen Stoff, daß man bei der Auswahl der Aufgaben nie in Verlegenheit kommen kann. Einmal geben die Schüler in aller Kürze den Gedankengang eines Gedichtes oder einer Dramaszene an; das nächste Mal lassen wir den Inhalt eines Lesestückes oder eines Abschnittes daraus erzählen oder einige Gedichtstrophen aus dem Gedächtnis aufschreiben und metrisch zerlegen. Die Götter- und Heldensagen geben endlich Veranlassung, einige Züge daraus schriftlich wiederzugeben. Ich meine, daß gerade der deutsche Unterricht uns überreichlich mit Stoff versieht, ohne daß wir in den Fehler zu verfallen brauchen, die Ausarbeitungen auf die gleiche Stufe mit den Klassenaufsätzen zu stellen.

Aber auch die Geschichte bietet für unsere Ausarbeitungen ein ergiebiges Feld. In Untertertia gruppiert sich der Stoff ja mehr oder weniger um einzelne Persönlichkeiten, um die eines Herrschers oder eines hervorragenden Feldherrn oder Staatsmannes. Hier sind Aufgaben am Platze wie: Arminius, Tiberius, Konstantin, Attila, Ludwig der Fromme, Heinrich I., Ludwig der Bayer und Friedrich der Schöne, Karl der Kühne, Maximilian I. usw. Wo der Einzelheiten zu viele sind, greift man eine heraus; so z. B. Karls des Großen Sachsenkriege, Ottos I. Verhältnis zu den Herzögen, Heinrichs IV. Kampf mit Gregor VII., Barbarossas Kreuzzug u. ä. Auch die Geschichte des Vandalenreichs, des Ostgotenreichs, die Langobarden in Italien gehören dahin. In den folgenden Klassen wird man in derselben Weise verfahren (z. B. Obertertia: Gustav Adolf, des Kurfürsten Moritz von Sachsen Bedeutung für die evangelische Kirche, Wallenstein als kaiserlicher Feldherr 1. 1625—30, 2. 1631—34, Karls V. Verhältnis zur Reformation, Graf Ernst von Mansfeld, Johann Sigismunds Landerwerbungen, der falsche Waldemar, Tilly, die Bedeutung der Unterredungen Luthers mit den Päpstlichen 1518 und 1519, Ernstes und Heiteres aus dem Leben deutscher Landsknechte). In Untersekunda empfehlen sich auch Vergleiche: Friedrich II. und Joseph II., Reichstag und Landtag, der 6. Mai 1757 und 1900, zwei Tage aus dem Leben Bismarcks, die Parteiverhältnisse in den ersten schlesischen Kriegen und im siebenjährigen Kriege. — Zuweilen lassen sich auch für die geschichtlichen Arbeiten Stoffe aus den anderen Unterrichtsfächern verwenden; ich denke dabei namentlich an Gedichte geschichtlichen

Inhalts, wie Uhlands Taillefer oder die Kaiserwahl, die Weiber von Weinsberg (von Chamisso), deutsche Treue (von Schiller) u. a.

Ebenso lassen sich erdkundliche und geschichtliche Aufgaben miteinander verbinden; z. B. Welche Städte Süddeutschlands haben für die Reformationsgeschichte Bedeutung? Wie ist der Verfall der spanischen Weltmacht zu erklären? Welche Hauptstädte Europas haben besonderen Verhältnissen ihre Größe zu verdanken?

In der Erdkunde läßt sich in ähnlicher Weise wie in der Geschichte verfahren. In der Untertertia verlangen wir die Kenntnis von Land und Leuten in den fremden Erdteilen; einmal lassen wir über die Indianer schreiben, dann über die Chinesen, über die Bewohner unserer einzelnen Kolonien usw. Die Sonderstellung Deutsch-Südwestafrikas fordert zu einem Vergleiche heraus; die Aufgabe „Mississippi-Missouri" verlangt einen Vergleich mit den anderen großen Strömen der Erde und gibt darauf Gelegenheit, bei Erwähnung der Nebenflüsse und der im Stromgebiet liegenden Städte auf die wirtschaftlichen Verhältnisse Nordamerikas, den Nationalpark mit seinen Eigentümlichkeiten einzugehen. In Obertertia und Untersekunda verfährt man ebenso. Die Verkehrskunde gestattet Aufgaben wie „Geschichte der Schmalspurbahn"; „Welche Umstände haben die Entwickelung des Welthandels begünstigt?" Die Ereignisse der Gegenwart lassen es zuweilen geboten erscheinen, ihren Schauplatz zu beschreiben; z. B. die Burenrepubliken, Japan.

Mehr als 30 oder 40 Minuten werden zur Anfertigung solcher Arbeiten nicht erforderlich sein; man kann also den Anfang der Lehrstunde dazu benutzen, mit den Schülern in aller Kürze das Erforderliche zu besprechen. Eingeschrieben wird die Arbeit in besondere Hefte, die für gewöhnlich im Klassenschranke aufbewahrt werden, um erst unmittelbar vor der Niederschrift der Arbeit in die Hände der Schüler zu gelangen. Beschränkt man sich in seinen Ansprüchen, so wird die Korrekturlast nicht übermäßig groß sein, zumal da ja bei wirklicher Mehrbelastung eines Lehrers er in irgend einem Fache eine Hausarbeit oder ein Extemporale weniger anfertigen lassen kann.

Und wie sollen diese Ausarbeitungen bei der Beurteilung der Leistungen der Schüler verwertet werden? Ich denke, zuerst für das betreffende Fach. Sollte sich da ein Gegensatz zwischen wirklichen Kenntnissen und der Fähigkeit, sie schriftlich auszudrücken, bei einem Schüler ergeben, nun gut, dann läßt sich dies durch eine besondere kleine Bemerkung unter der Arbeit zum Ausdruck bringen, ohne daß im Zeugnisse über die Gesamtleistungen des Schülers in dem betr. Fache allzugroßes Gewicht darauf gelegt wird. Nicht minder aber soll der Deutschlehrer sich das Bild über

die schriftlichen Leistungen des einzelnen Schülers im Deutschen mit Hilfe der kleinen Ausarbeitungen vervollständigen. Im allgemeinen wird der Ausfall der schriftlichen Klassenleistungen bei dem einzelnen Schüler gleich sein, ob es sich um deutsche Klassenaufsätze oder um die kleinen Ausarbeitungen handelt. Wo sich ein Zwiespalt herausstellt, da genügt eine kurze Rücksprache mit dem Fachlehrer, ein Blick in das betr. Heft, um seinen Grund zu erkennen.

Der Nutzen endlich, den die Ausarbeitungen für die Schüler haben, ist ein gewaltiger: sie lernen den Wert der sogenannten Nebenfächer kennen, erlangen die Gewandtheit, auch über Dinge zu schreiben, die ihrem Gesichtskreise ferner liegen, und werden später als Männer in der Lage sein, über die Einzelheiten ihres Berufes ohne erhebliche Schwierigkeiten sich zu äußern.

---

6. Zur Behandlung der Ballade in Tertia.

Von Oberlehrer Schmitt-Hartlieb (Rheydt).

Lehrer: Wir wollen heute einen Gesamtüberblick über diejenige Dichtungsart gewinnen, die uns in Unter- und seither in Obertertia am meisten beschäftigt hat. Welche war das?

Schüler: Die Ballade.

L.: Unter diesem Namen vereinigten wir eine Anzahl von Gedichten, deren Verwandtschaft wir unwillkürlich fühlten, ohne uns zunächst Rechenschaft über die gemeinsamen Merkmale zu geben. Dies taten wir erst im letzten Aufsatz; wie hieß sein Thema?

Sch.: „Die Hauptmerkmale der Ballade“.

L.: Wieviele und was für welche waren das?

Sch.: Drei: ein inhaltliches und zwei formale.

L.: Welches war dies inhaltliche Merkmal?

Sch.: Das Auftreten eines geschichtlichen oder sagenhaften (der Phantasie des Volkes oder auch des Dichters entsprungenen) Helden.

L.: Welches waren die formalen Merkmale?

Sch.: Der Dialog und die Neigung zur musikalischen Komposition.

L.: Warum stellten wir das inhaltliche Merkmal voran?

Sch.: Weil der Stoff das Frühere ist, das den Dichter zur Gestaltung reizt.

L.: Wir schrieben einmal eine „Kleine Arbeit“ über „Balladenhelden“; welche geschichtlichen Helden zähltest du damals auf?

Sch.: Kaiser Friedrich und den Grafen Douglas in Fontanes „Letzter Begegnung“ und „Archibald Douglas“, Richard Löwenherz in Strachwitz'

Gedicht „Richard Löwenherz' Tod“, Heinrich in H. von Mühlers „Otto I. und Heinrich“, Belsazar in Heines gleichnamiger Ballade.

L.: Warum stelltest du den letzteren ans Ende?

Sch.: Er erlaubt einen ungezwungenen Übergang zu den sagengeschichtlichen Helden, da er schon von sagenhaften Zügen umwoben ist.

L.: Welche sagenhaften Helden enthielt deine Arbeit?

Sch.: Den ersten Prinzen in Uhlands „Schloß am Meer“, den Lord im „Glück von Edenhall“ desselben Dichters, Herrn Oluf in der dänischen, von Herder übersetzten Ballade „Erlkönigs Tochter“, den Knaben in Goethes „Erlkönig“ und den Postillon in Lenaus gleichnamigem Gedichte.

L.: Gehen wir nun zu den formalen Merkmalen der Ballade, zunächst zum Dialog über. Wie kommt es, daß die meisten Balladen ein Zwiegespräch aufweisen?

Sch.: Der Held bewährt sich im Kampfe; es ist nur natürlich, daß er seinen Gegner (Gegenspieler) nicht nur mit der Waffe, sondern auch mit Worten angreift.

L.: Welcher Art sind die Gegner in den Balladen?

Sch.: Es sind höhere Mächte, vor allem die Gottheit, die Natur, der Tod, oder rohe Gewalten, z. B. Riesen oder menschliche Leidenschaften, wie Haß und Zorn. Der Tod steht zwischen den beiden Gruppen mitten inne, je nachdem er als sanfte oder rauhe Gewalt erscheint.

L.: Wie endet der Kampf des Helden gegen diese Mächte?

Sch.: Den höheren unterliegt, die niederen besiegt er.

L.: Nenne mir Balladenhelden, die sich gegen die Gottheit vermessen.

Sch.: Richard Löwenherz, Belsazar und der Lord von Edenhall.

L.: Welche Helden vergehen vor der überwältigenden Macht der Natur?

Sch.: Der Knabe im „Erlkönig“ und Herr Oluf in „Erlkönigs Tochter“.

L.: Wer kämpft mit dem Tode, und wie endet dieser Kampf?

Sch.: Kaiser Friedrich erliegt körperlich dem Tode, über den er geistig triumphiert. Der erste Prinz im „Schloß am Meer“ und der Postillon bei Lenau werden tief gebeugt durch die Macht des Todes, der ihnen ihr Liebstes auf Erden nahm.

L.: Wer besiegt eine rohe oder grausame Gewalt?

Sch.: Der Königssohn in Uhlands „Blindem König“ bezwingt den Räuber, Douglas und Heinrich bekämpfen und besiegen auch schließlich den Haß in Jakobs und Ottos Seele.

L.: Wir kommen zum zweiten formalen Hauptmerkmal der Ballade, dem musikalischen Moment. Worin ist dies begründet?

Sch.: Im Stoffe der Ballade. Wir sagten schon, daß im Mittelpunkte der Ballade ein geschichtlicher oder sagengeschichtlicher Held steht. Das

Schicksal dieses Helden geht natürlich dem Volke, dem Träger von Sage und Geschichte, sehr nahe, und was dem Volke, namentlich dem germanischen Stamm, nahe geht, das drückt es im Gesang, dem Volksliede, aus.

L.: Welche Kunstballaden sind so recht Volkslieder geworden?

Sch.: Die „Lorelei“ und der „gute Kamerad“.

L.: Wer ist der Komponist?

Sch.: Silcher.

L.: Andere Balladenkomponisten!

Sch.: Karl Loewe, dann Schubert, Schumann, Franz.

L.: Mit welchen Balladenkompositionen hat euch in der vorigen Stunde der Gesangsvortrag unsres Herrn Musiklehrers bekannt gemacht?

Sch.: Mit Loewes „Archibald Douglas“ und „Erlkönigs Tochter“, mit Schuberts „Erlkönig“ und Schumanns „Belsazar“.

L.: Welchen Gedanken verwerteten wir im Schlusse des oben genannten Aufsatzes über die Hauptmerkmale der Ballade?

Sch.: Wir wiesen auf ihre Verwandtschaft mit den drei großen Dichtungsgattungen hin. Der Held rückt sie dem Epos, der Dialog dem Drama, das musikalische Moment der Lyrik nahe.

L.: Und diese dreifache Verwandtschaft begründet ihre Stellung im Mittelpunkt der Dichtungsarten Wie haben wir die Verwandtschaft der Ballade mit dem Drama praktisch dargetan?

Sch.: Durch die Verwandlung mehrerer Balladen in dramatische Szenen.

L.: Welche waren das?

Sch.: „Otto I. und Heinrich“ in Quarta, in Tertia „Das Schloß am Meer“ und „Archibald Douglas“.

L.: Wieviele Szenen ergab das letztere Gedicht?

Sch.: Drei: den Monolog des Douglas und seine zwei Gespräche mit König Jakob.

L.: Was enthielten die drei Aufsätze außer den direkten Reden?

Sch.: Bühnenangaben.

L.: Gib mir einige für den „Douglas“ an!

Sch.: Personen der Handlung: Archibald Douglas, König Jakob V. von Schottland und sein Jagdgefolge. Ort der Handlung: Wald bei Edinburgh. Zeit der Handlung: um 1500. Dann folgende Angabe: Der alte Douglas tritt an einer lichten Stelle ermüdet aus dem Walde hervor, um den König Jakob, der hier auf seinem Jagdzug vorüberkommen muß, zu erwarten. Über seinem rostigen Harnisch trägt er ein Pilgerkleid. Er läßt sich auf einem Steine nieder. Nach einer Weile: (folgt sein Selbstgespräch). Er schaut sich noch mehrmals um, ob er niemanden erspähe, und entschlummert.

L.: Soweit! Nenne mir die letzte Bühnenangabe!

Sch.: Douglas sinkt auf die Kniee und faßt mit beiden Händen die dargebotene Rechte des Königs, der ihn rasch aufhebt und stürmisch an sich zieht.

L.: Was enthielt die Einleitung des genannten Aufsatzes?

Sch.: Angaben über die Heimat der Ballade.

L.: Welche Gegenden sind das?

Sch.: Die nordischen, wie Schottland, Dänemark.

L.: Warum?

Sch.: Die Natur ist dort trüber, der Mensch ernster. In Norwegen z. B. wohnen die Leute weit auseinander und müssen sich oft schwer im Kampfe mit dem Meere ihr Brot erwerben. Sie machen ihrem bedrückten Herzen deshalb gerne in der Ballade Luft, die Helden, wie sie selbst sind, wider höhere Mächte kämpfen läßt.

L.: Das mag in gedrängter Übersicht zeigen, was uns das Studium der Ballade lehrte. Wir werden das alles in den beiden folgenden Tertialen durch Schillers Meisterballaden neu bestätigt finden.

---

7. Der Anfang des Religionsunterrichts in der Untertertia.

Von Oberlehrer Saftien (Braunschweig).

Wie jeder Fachgenosse bestätigen wird, bietet in der Untertertia der Anfangsunterricht in der Religion große Schwierigkeiten. Für diese Stufe schreiben die preußischen Lehrpläne Geschichte des Reiches Gottes im A. T. vor, und wenn man im alten Geleise fortfahren wollte, würde man mit der Erschaffung der Welt, mit dem „Und Gott sprach . . .“, oder wenigstens doch mit Abraham beginnen. Schon seit längerer Zeit hat man zum Glück für die Sache erkannt, daß man mit dem alten Verfahren brechen müsse. Die Schüler werden mit den Erzählungen aus der Patriarchenzeit während ihrer Schulzeit gerade genug beglückt. Auf der Bürgerschule wird ihnen mindestens zweimal davon erzählt, in der Sexta werden sie von neuem so behandelt, als müßten sie den Schülern neu sein — und dabei brennen die Jungens schon bei der Darbietung danach, dem erzählenden Lehrer die Geschichte selbst zu erzählen, oft besser oder wenigstens wörtlicher, als er es kann. Ein eifriger Religionslehrer in der Quarta meint dann zum Überfluß wohl noch, den Anforderungen der Lehrpläne gerecht zu werden, wenn er die Erzählungen wenigstens wiederholen läßt.

Dazu kommt noch, daß der Religionslehrer in Untertertia ein sehr großes Pensum zu erledigen hat. Für ihn ist vorgeschrieben: „Das Reich Gottes im A. T.: Lesen und Erklärung von entsprechenden biblischen Abschnitten, darunter auch von Psalmen und leichteren Stellen aus den Pro-

pheten; Belehrungen über das Kirchenjahr und die Bedeutung der gottesdienstlichen Ordnungen; Erklärung und Erlernung des 4. und 5. Hauptstückes; zuletzt noch Wiederholungen." Bei einer solchen Fülle des Stoffes heißt es, mit der Zeit wohl haushalten, wenn man auskommen will. Unmöglich ist es, alles zu bewältigen, wenn man der Vorgeschichte des Volkes Israel die Zeit etwa bis Michaelis widmet. Dann weiß man sich freilich schließlich nicht anders zu helfen, als daß man kürzt. Da man aber die Hauptereignisse nicht fortlassen kann, obwohl sie den Schülern bekannt sind, weil man sonst dem ganzen Baue das Gerippe nehmen würde, so wird eine solche Kürzung darin bestehen, daß man das den Schülern Neue ausläßt, mit andern Worten aus der Untertertia eine Wiederholungsklasse der Quarta oder Sexta macht. Und wenn man dann schließlich, um den Vorschriften zu genügen, Psalmen und leichtere Stellen aus den Propheten liest, muß man sie aus ihrem Zusammenhange loslösen. Die Folge davon ist, daß die Schüler diese Stücke ungern lernen, ihr Verständnis auch schwerer ist, während die Knaben jene Stellen in den Zusammenhang eingegliedert, in lebendiger Erzählung ihnen vorgeführt, mit großem Interesse lesen und gern und leicht lernen. Wie ganz anders z. B. wirkt Ps. 24 mit den Begebenheiten von 2. Sam. 6 zusammengeordnet, als losgelöst aus dem Zusammenhange? Oder Ps. 3 in Beziehung gesetzt zu 2. Sam. 15 ff. usw.?

Können wir es unter diesen Umständen verantworten, daß die Geschichten von Adam, Kain, Noah, Abraham usw. in der Untertertia noch einmal ausführlich behandelt werden? Kein in der Praxis stehender Religionslehrer wird es fordern, vor allem nicht, wenn man sieht, mit welcher Unlust die Schüler an diese Stücke herangehen. Der Untertertianer ist den ersten Kinderschuhen entwachsen, er will fortschreiten, Neues hören. Wird ihm dies nicht geboten, so verfällt er in Gleichgültigkeit. Und mir scheint, daß gerade auf dieser Stufe — vielleicht schon in Quarta — bei vielen der Grund gelegt wird zu der Geringschätzung des A. T., die sich dann gar leicht auf den ganzen Religionsunterricht überträgt, vor allem, wenn der Religionslehrer, wie so oft, nicht ein eingearbeiteter Pädagoge ist, sondern ein praktischer Theologe, der außerhalb des sonstigen Schulbetriebes steht.

Um den angeführten Übelständen zu entgehen, hat man verschiedentlich die Forderung aufgestellt, gleich mit der Geschichte des Volkes Israel, mit dem Werden des Volkes in Ägypten zu beginnen. Dieser Ausweg wird denen besonders zusagen, die unter der Geschichte des Reiches Gottes im A. T. eine Geschichte des israelitischen Volkes verstehen; sie beginnen dessen Geschichte naturgemäß mit dem Entstehen dieses Volkes. Mir kann diese Auffassung nicht zusagen. Wenn man unter der Geschichte des Reiches Gottes im A. T. die innere Entwicklung des israelitischen Volkes auf das

ihm von Gott gesetzte religiös-sittliche Ziel hin faßt, wird man mit der Entstehung oder dem In-Erscheinung-treten dieses Zieles im allgemeinen beginnen müssen. Dieser Zeitpunkt liegt aber nicht während des Aufenthaltes des Volkes in Ägypten oder während seines Verweilens am Sinai, sondern viel weiter zurück, in der Zeit der Erzväter. Deshalb muß man m. E. doch mit der Schöpfung und Patriarchenzeit beginnen, diese Erzählungen aber von einem andern Gesichtspunkte aus behandeln, als man es gewöhnlich tut. Den richtigen Ausgangspunkt für die Behandlung gewinnen wir, wenn wir mit Rücksicht auf das vorgeschriebene Pensum fragen: „Wie hängen diese Stücke mit der Geschichte des Reiches Gottes zusammen?"

Eine der möglichen Behandlungen scheint mir folgende zu sein:

An den Katechismusunterricht der vorhergehenden Jahre anknüpfend, weise ich die Schüler auf die Absichten hin, die Gott bei der Erschaffung der Menschen gehabt hat (vergl. 1. Mos. 1, 27 f.; 1. Art. Erklärung: „auf daß ich sein eigen sei und in seinem Reiche unter ihm lebe" usw.). Der willensfreie Mensch hat diesen Absichten Gottes nicht entsprochen, er verfiel der Sünde. Deshalb vertrieb ihn Gott aus dem Paradiese; die Sünde wuchs aber mehr und mehr: Kain und Abel usw. Da vertilgt Gott die sündige Menschheit, „deren Dichten und Trachten nur böse war" (1. Mos. 6, 5 ff.), durch die Sintflut, um einen neuen Versuch mit einem neuen Geschlechte zu machen, mit Noah und seinen Nachkommen. Aber auch sie werden zum größten Teile sündig (Turmbau zu Babel). Ein Ausrotten der Menschheit ist Gott dieses Mal nicht wieder möglich; das hat er Noah versprochen (1. Mos. 8, 21 f.). Da beschließt er, einen neuen Weg zu betreten. Aus der großen Menge der Menschen wählt er sich ein Geschlecht aus, das treu zu ihm hält. In dieser Familie will er den Gottesglauben hegen und pflegen. Diese Familie soll dann, wenn sie zu einem Volke herangewachsen ist, zum Sauerteig der Erde werden.

In Abraham findet Gott einen passenden Mann für seine Pläne. Gehorsam folgt dieser Gottes Befehle zur Auswanderung (1. Mos. 12). Sein gläubiges Vertrauen auf den Herrn ist so groß, daß er auch dessen Prüfungen besteht: Hungersnot im verheißenen Lande (1. Mos. 12, 10 ff.) und Opferung seines langersehnten Sohnes (1. Mos. 22). Dafür erhält Abraham Gottes Segen. Dieser ist dreifach: 1. großes Volk, 2. Segen für ihn, 3. „durch dich sollen gesegnet werden alle Völkerstämme auf Erden" (Israels Beruf — s. oben —, Jesus) 1. Mos. 12, 2 f.

Isaak setzt Abrahams Geschlecht fort; er lebt in stiller Frömmigkeit, ohne aktiv handelnd hervorzutreten.

In seinen Nachkommen spaltet sich sein Geschlecht. Von seinen Söhnen wäre der älteste vor allem zum Träger der Verheißung berufen gewesen.

Leider aber war sein Charakter nicht der Art, daß Gott auf ihn hätte bauen können. Als Beispiel für seine Unzuverlässigkeit wird uns berichtet, wie gering er sein Erstgeburtsrecht achtet (1. Mos. 25, 27—34). Für die Entwicklung des Volkes Israel ist es deshalb von Vorteil, daß Jakob der Träger des Abrahamitischen Segens wird (1. Mos. 27, 28). Er erschleicht sich diesen Erstgeburtssegen aber durch List, durch Betrug. Hierfür muß ihn der gerechte Gott strafen: Jakob flieht aus seines Vaters Hause und zieht nach Mesopotamien. Für ihn ist diese Strafe um so härter, als er seine Heimat über alles liebt und er sie nun verlassen muß mit alle dem, was er mit so viel List und Klugheit sich erstritten zu haben glaubt. Allein schon auf dem Wege nach Mesopotamien zeigt ihm Gott, daß er nicht ewig zürnen wird: in Lus verheißt ihm Gott das Land Kanaan, ihm und seinen Nachkommen (1. Mos. 28, 10—22). Zunächst zwar dauert die Bestrafung Jakobs noch fort: er, der selbst betrogen hat, wird wieder betrogen von Laban (1. Mos. 29). Durch diese Strafen vollzieht sich in Mesopotamien aber auch ein Wechsel in Jakobs Sinnesweise, aus dem Jakob, dem Verschlagenen, wird Israel, der Gottesmann. Diese innere Umwandlung schildert uns der Gebetskampf am Jabbok (1. Mos. 32, 25—32). Jakob hat so lange mit Gott um Verzeihung gerungen — „ich lasse dich nicht, du segnest mich denn" —, bis ihm Gott Verzeihung gewährt. So kehrt Jakob geläutert nach Kanaan heim, versöhnt sich mit Esau und wird der Stammvater des Volkes, während Esaus Nachkommen sich nach dem Süden wenden.

Mit den späteren Jakobs- resp. Josephs-Geschichten nähern wir uns schon dem eigentlichen Pensum der Untertertia. Sie bilden die Vorbedingungen zum Werden des Volkes in Ägypten. Und so lehrreich auch das Verhältnis Josephs zu seinen Brüdern sein mag, werden wir es doch nur repetendo zu berühren brauchen, da es in den früheren Schuljahren schon übergenug besprochen sein wird. Hervorzuheben ist vielmehr Josephs Stellung in Ägypten (1. Mos. 41, 41—45), des Pharaos Freude über den Zuwachs an Leuten (1. Mos. 45, 16ff.) und die Übersiedlung und Ansiedlung des Volkes in Gosen (1. Mos. 47).

Leider gibt uns die Bibel über den Abschnitt, der der wichtigste ist in der ersten Entwicklung des Volkes, über den Aufenthalt in Ägypten, keinen Aufschluß. Der denkende Lehrer findet aber in den Zuständen Ägyptens und des Volkes während und nach dem Auszuge genug Anhaltspunkte zu einer lebensvollen Schilderung dieses Einflusses des Pharaonenreiches.

Bei einer solchen Beschränkung des Stoffes dürfte es dem Religionslehrer der Untertertia möglich sein, der ertötenden Wiederholung von längst Bekanntem aus dem Wege zu gehen, vor allem aber auch Zeit zu gewinnen für das eigentliche Pensum der Klasse. In längstens vier Stunden wird er bis zum Aufenthalte in Ägypten kommen.

Aus der Arbeit

der

Gymnasialseminare.

8. Die pädagogischen Abhandlungen im Gymnasialseminar.

Von Wilhelm Fries (Halle a. S.).

Ich habe zwar in meiner Schrift „Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt" (München 1895) über die schriftlichen Arbeiten der Gymnasialseminare ausführlich gehandelt (S. 152 ff.), auch das dabei beobachtete Verfahren, soweit es damals bekannt war, durch Proben der hier und dort gestellten Aufgaben geschildert, die Frage ist indessen neuerdings wenigstens mittelbar wieder angeregt worden, und das veranlaßt mich meine frühere Darlegung durch einige Zusätze zu ergänzen. Ich denke da zunächst an den Aufsatz von Wilhelm Münch, der in den Neuen Jahrbüchern (Jahrgang 1905, II. Abteilung, XVI. Band, 1. Heft) erschienen und auch als Sonderabdruck zugänglich ist. Er hat die „Pädagogischen Prüfungsarbeiten" zum Gegenstande, d. h. die Aufgaben, die bei der Prüfung für das höhere Lehramt gemäß der Prüfungsordnung vom 12. September 1898 für deren allgemeinen Teil den Kandidaten auf ihren Wunsch auch aus dem Gebiet der Pädagogik gestellt werden dürfen. Sodann an die Schrift von Professor Hans Vaihinger: Die Philosophie in der Staatsprüfung (Berlin 1906), die sich insofern mit jenem Aufsatze berührt, als sie ebenfalls die Stellung der Aufgaben erörtert, sonst aber ein allgemeineres Ziel verfolgt.

Münch gibt recht beachtenswerte Winke für die passende Auswahl der Themata und verzeichnet schließlich deren 137, die zum allergrößten Teile bei der Berliner Wissenschaftlichen Prüfungskommission wirklich bearbeitet worden sind. Soweit sich dieselben auf die „pädagogischen Klassiker" oder auch auf einzelne neuere literarische Veröffentlichungen beziehen, werden sie unzweifelhaft Billigung finden; diese Gruppe umfaßt die Nummern 1—84. Hingegen erheben sich bei einer großen Anzahl der darauf folgenden, aus der Erziehungslehre und aus der Unterrichtslehre entnommenen Fragen deshalb Bedenken, weil eine befriedigende, das ist doch eine verständnisvolle Behandlung eben mehr oder weniger Erfahrung voraussetzt, die den am Ende ihrer Universitätsstudien stehenden Kandidaten noch abgeht. Ich nenne z. B. Nummer 90: Die Stellung des Erziehers zum Spielbedürfnis der Jugend, Nummer 96: Welche Gefahr besteht, daß das Unterrichten zu

einem Abrichten werde, und wie ist dieselbe zu vermeiden?, Nummer 101: Wert und Einrichtung didaktischer Exkursionen.

Dasselbe Bedenken läßt sich in noch höherem Maße bei den Fragen des Fachunterrichtes geltend machen, für deren Beantwortung doch nur eigene praktische Beobachtung und Erfahrung eine geeignete Unterlage bietet. Man erwäge z. B. Nummer 112: Welche Verbindung ist im Unterricht zwischen den verschiedenen Prinzipien der Naturwissenschaft möglich und wünschenswert?, Nummer 114: Das Verhältnis von Induktion und Deduktion im exakt wissenschaftlichen Unterricht, Nummer 119: Die erste Einführung in die verschiedenen Lehrgebiete der Mathematik auf Schulen, Nummer 133: An welchen Punkten ermöglicht und empfiehlt sich Anknüpfung der englischen Syntax an die französische? Seine vier letzten Themata endlich bezeichnet Münch selbst als solche, die bereits „Erfahrungen aus dem allgemeinen Schulleben“ bedingen, und er hat sie wohl nur in besonderen Fällen gestellt, wo der Prüfling schon eine ansehnlichere Lehrtätigkeit ausgeübt hatte. Außerdem hat er völlig recht mit der Behauptung, daß Kenntnis der Persönlichkeit des Kandidaten ein Thema zu einem berechtigten mache, das keineswegs schlechthin so heißen könne; und mehr noch werde ein ausdrücklicher Wunsch des Prüflings, auf seine bestimmten Studien begründet, in diesem Sinne in Betracht kommen, allerdings nur insofern derselbe sich nicht in offenbarer Selbsttäuschung über die Tragweite des Problems und den Umfang der vorhandenen Literatur befinde.

Nun stellen die oben berührten Fälle, in denen man es mit praktisch erfahrenen Männern zu tun hat, freilich nur die Ausnahmen dar, und bei den eigenen Wünschen der Kandidaten ist, wie Münch auch andeutet, in der Tat eine sorgfältige Prüfung geboten; ich beobachte deshalb, so oft pädagogische Themata verlangt werden, grundsätzlich eine gewisse Zurückhaltung und zeige mich nur dann willfährig, wenn ich den Antragsteller durch seine Beteiligung an den pädagogischen Übungen als wirklich für dieses Gebiet interessiert kennen gelernt habe. Es fehlt nicht an Fällen, wo man aus der Unterredung den Eindruck gewinnt, daß der Kandidat meint bei der Wahl eines pädagogischen Themas ernsterer Gedankenarbeit aus dem Wege gehen zu können, ein Irrtum, den man schon im Entstehen bekämpfen muß.

Es ist mir aber in der Tat auch die durch eine größere Abhandlung nachzuweisende philosophische Bildung für den künftigen Lehrer viel zu wichtig, als daß ich nicht die Stellung eines solchen Themas als die Regel betrachten und empfehlen möchte. In dieser Ansicht beirren mich auch die aus verschiedenen Universitätskreisen letzthin vernommenen Stimmen nicht, die sich wie für Abschaffung der Allgemeinen Prüfung überhaupt

so insbesondere für Fortfall der philosophischen Hausarbeit erklären, die allein der philosophischen Propädeutik vorzubehalten sei. Hierin bekundet sich nur die einseitige Voreingenommenheit für das Fachwissen, die gänzliche Unterschätzung der Allgemeinen Bildung und zugleich die Nichtachtung dessen, was dem höheren Lehrerstande an wissenschaftlicher Vorbereitung not tut. Und das geschieht zu einer Zeit, wo die Volksschullehrer in richtiger Erkenntnis der notwendigen Voraussetzungen aller Pädagogik unter Anregung und Anweisung ihrer Schulbehörden sich mehr denn je philosophischen Studien widmen!

Es ist ein unbestrittenes Verdienst Vaihingers, daß er in der oben angeführten Schrift hiergegen energisch Verwahrung einlegt, und ein weiteres, daß er durch eingehende Lehre und zahlreiche Beispiele zeigt, wie man es anfangen soll, um die Staatsprüfung in der Philosophie, sonderlich auch die schriftliche, fruchtbar und erfolgreich zu gestalten. Die Kunst besteht eben darin, daß man die Sache pädagogisch anfaßt, d. h. das Prüfungsgeschäft individualisiert und die Aufgaben zu dem Fachstudium der Kandidaten in direkte Beziehung setzt. Er stützt sich dabei auf eine reiche Erfahrung und verzeichnet nicht weniger als 340 Themata, die er teils für die allgemeine Bildung, teils für die philosophische Propädeutik gestellt hat. Da unser Heft noch eine besondere Anzeige des Buches bringt, enthalte ich mich weiterer Beurteilung; das geschilderte Verfahren ist ja auch an sich so vernünftig, daß es sich von selbst verstehen sollte.

Doch nun zu den im Gymnasialseminar bearbeiteten pädagogischen Abhandlungen. Wie die hier stattfindende pädagogisch-didaktische Anleitung überhaupt, so ist auch die Art dieser Aufgaben nach Wesen und Zweck vom Universitätsbetriebe grundverschieden. Als mir im Jahre 1897 der ehrenvolle Auftrag wurde, an der hiesigen Universität pädagogische Vorlesungen zu halten, da erhielt ich die Weisung, meine Tätigkeit, für die mir das Ministerium im übrigen die dankenswerteste Freiheit ließ, so zu gestalten, daß dadurch der Wirksamkeit des Gymnasialseminars nicht vorgegriffen werde oder sonst irgendwie ein Eintrag geschehe. Mit der Bestimmung und Einrichtung des letzteren war ich damals schon sechzehn Jahre lang durch das im Jahre 1881 von O. Frick erneuerte Seminarium praeceptorum der Franckeschen Stiftungen vertraut, ich verschaffte mir auch aus den Akten der Universität eine genaue Kenntnis von der Entwicklung der früheren hierher gehörigen akademischen Veranstaltungen, die gerade in Halle lehrreich genug gewesen ist, und so lag mir, da ich nun die Doppelaufgabe übernahm, nichts ferner als die beiderseitigen Aufgaben und Zwecke zu verwirren. Als Direktor der Wissenschaftlichen Prüfungskommission hatte ich endlich auch seit 1895 die Prüfung in der Allgemeinen

Bildung abzuhalten, insbesondere also in Pädagogik zu prüfen und gelegentlich Aufgaben für die schriftliche Hausarbeit aus diesem Gebiet zu stellen sowie die gelieferten Abhandlungen zu beurteilen.

Aus dieser dreifachen Tätigkeit ergibt sich ein glückliches, interessantes Ineinandergreifen und damit zugleich nicht bloß die Möglichkeit, sondern auch fast die Notwendigkeit einer prüfenden Vergleichung hinüber und herüber. Das Staatsexamen zeigt mir deutlich, in welchem Maße und mit welchem Erfolge die Kandidaten die auf der Universität gebotene Gelegenheit zur pädagogischen Vorbildung benutzt haben; im Seminar mache ich dann an einer Anzahl der hier oder auch anderswo geprüften Kandidaten natürlich noch umfassendere und eindringendere Beobachtungen und gebe, soweit das möglich ist, den gewonnenen Eindrücken eine rückwirkende Folge, ohne mir aber für die akademischen Vorlesungen und Übungen allzuhohe Ziele zu setzen, die doch nicht zu erreichen wären.[1] Demgemäß halte ich es nach wie vor für richtig, daß jene hauptsächlich die geschichtliche Seite ins Auge fassen, deren verständnisvolle Kenntnis im Seminar vorausgesetzt werden muß, und daß dies in wissenschaftlichem Sinne d. h. mit Zurückgehen auf die Quellenwerke geschieht, von denen wenigstens einige hervorragende zu lesen und zu besprechen sind. Hiermit verbindet sich ganz natürlich eine allgemeine Orientierung über die Aufgaben des künftigen Berufes, und der ganze Betrieb zielt ebenso wie das nebenhergehende Studium der philosophischen Hilfswissenschaften auf die spätere Praxis ab.

Mit einem Worte: Die Universität lehrt die Pädagogik als Wissenschaft, aber doch schon mit Hervorhebung praktischer Gesichtspunkte; so erfüllt sie auch die in der Prüfungsordnung gestellten Forderungen. Das Gymnasialseminar dagegen führt den Kandidaten in die Erziehungs- und Unterrichtskunst ein, zeigt ihm die Anwendung des Gelernten auf Erziehung und Unterricht im Leben der Schule durch Beispiel und eigenen Versuch; so entspricht es der ihm in der „Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten“ vom 15. März 1890 gesetzten Aufgabe.

Wenden wir die angedeuteten Grundsätze auf die schriftlichen Arbeiten an, so ergibt sich die Folgerung: bei der Oberlehrerprüfung haben sie einem wissenschaftlichen, beim Abschluß des Seminarjahres einem praktischen Zwecke zu dienen; dort handelt es sich um den Nachweis eines wissenschaftlichen Verständnisses und methodisch geschulten Denkens, hier um den Nachweis künstlerischer Einsicht und praktischer Erfahrung. Mithin werden dort literarische, hier praktische Aufgaben am Platze sein; an

1) Des Näheren darf ich auf meine Abhandluug in Heft 56 dieser Zeitschrift verweisen: Die Aufgabe des pädagogischen Universitätsunterrichts.

beiden Stellen aber werden auch die Anforderungen sich bestimmen müssen durch besonnenes Maßhalten, durch Rücksicht auf die doch nur verhältnismäßige Reife der Kandidaten; sonst geraten wir wieder in die Gefahr früherer Zeiten, wo diese Arbeiten nichts als Bücherweisheit enthielten. Soll der Verfasser einer Seminararbeit also zur selbständigen Beurteilung der gestellten Frage befähigt sein — und das soll er doch —, dann muß diese eben individuell ausgewählt sein, so daß er sich bei ihrer Behandlung auf einem ihm bereits bekannt gewordenen Boden bewegt und sich auf eigene Erfahrung stützen kann.

So mag denn als Probe ein Verzeichnis der am hiesigen Seminar von mir gestellten Aufgaben, wenigstens in Auswahl, folgen:

I. Aus der Allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre:

1. Die Pflicht der Selbsterziehung für den jungen Lehrer.
2. Amtliche und persönliche Autorität.
3. Die Pflege des Wahrheitssinnes.
4. Die Pflege des Heimatgefühls im höheren Unterricht.
5. Die Pflege des Nationalgefühls im Gesamtleben der Schule.
6. Klassenausflüge und Schülerreisen.
7. Turnen und Jugendspiele.
8. Die Zerstreutheit. Ihre Erscheinungsformen, ihre Ursachen und die Mittel zu ihrer Bekämpfung.
9. Die Förderung der Selbsttätigkeit der Schüler.
10. Was kann geschehen, um den Unterricht mehr als bisher zu individualisieren?
11. Der darstellende Unterricht. Sein Wesen, seine Anwendung und sein Verhältnis zu den anderen Unterrichtsmethoden.
12. Wesen und Wert der genetischen Methode.
13. Wert und Verwertung der Anschauung im Unterricht.
14. Der Unterricht im Freien.
15. Die Bedeutung der Reihenbildung.
16. Die Bedeutung der sogenannten Gesinnungsfächer.
17. Die Konzentration der drei ethischen Fächer auf der Unter- und Mittelstufe.
18. Die Einübung des Lernstoffes.
19. Das Wesen des mechanischen, judiziösen und ingeniösen Memorierens soll erörtert und im Anschluß daran ein bestimmter Memorierstoff geprüft werden.
20. Sprachkenntnis und Sprachgefühl.
21. Vergleich der Wirkung des sprachlichen und des mathematischen Unterrichts auf die Verstandesbildung.
22. Die Forderungen der Hygiene auf den höheren Schulen.

II. Aus dem Unterricht der drei ethischen Fächer:

23. Katechismus und Biblische Geschichte auf der Unterstufe.
24. Der Religionsunterricht auf der Mittelstufe nach Ziel, Stoff und Methode.
25. Die Schriftlektüre im Religionsunterricht der Mittelstufe.
26. Heranziehung der Quellen im kirchengeschichtlichen Unterricht.
27. Aussprache, Betonung und Vortrag im deutschen Unterricht.
28. Die Satzlehre im deutschen Unterricht.
29. Die Behandlung von Gedichten im deutschen Unterricht auf der Unter- und Mittelstufe.
30. Die schriftlichen Übungen im Deutschen auf der Unterstufe.
31. Das Verhältnis des deutschen Unterrichts zu den fremdsprachlichen Fächern.
32. Wie ist der ethische Wert des Geschichtsunterrichts auf der Unter- und Mittelstufe zur Geltung zu bringen?
33. Inwieweit und auf welchen Klassen besonders berührt sich der Geschichtsunterricht mit anderen Fächern?
34. Die Behandlung der alten Geschichte in der Quarta des Gymnasiums und der Oberrealschule.
35. Der Unterricht in der deutschen Geschichte auf der Mittelstufe nach Stoffauswahl und Methode.
36. Die Benutzung der Quellen im Geschichtsunterricht.

III. Aus dem fremdsprachlichen Unterricht:

37. Die Aneignung des Wortschatzes der fremden Sprachen.
38. Intensiver Betrieb des altsprachlichen Unterrichts.
39. Aufgabe und Methode des lateinischen Anfangsunterrichts.
40. Darlegung und Würdigung der Perthesschen Grundsätze für den lateinischen Unterricht.
41. Das Hinübersetzen im altsprachlichen Unterricht.
42. Verbindung von Lektüre und Grammatik im lateinischen Unterricht der Quarta.
43. Verbindung von Lektüre und Grammatik im lateinischen Unterricht der Tertia.
44. Der französische Anfangsunterricht nach der neueren Methode mit Berücksichtigung einiger hervorragenden Lehrmittel.
45. Die sogenannte vermittelnde Methode im neusprachlichen Unterricht.
46. Berücksichtigung der Phonetik im neusprachlichen Unterricht.
47. Zweckmäßige Einrichtung der Sprechübungen im neusprachlichen Unterricht.
48. Die Bedeutung der Grammatik im neusprachlichen Unterricht der Oberrealschule.

49. Die Verwertung lateinischer Sprachkenntnisse im französischen Unterricht des Gymnasiums.
50. Wie erzielt man eine **sichere** Vokabelkenntnis im neusprachlichen Unterricht der Oberrealschule?

IV. Aus dem erdkundlichen, dem mathematischen und dem naturwissenschaftlichen Unterricht:

51. Aufgabe und Methode des erdkundlichen Unterrichts nach den neuen Lehrplänen.
52. Die Erdkunde als „assoziierendes" Fach.
53. Die Berührung des erdkundlichen Unterrichts mit dem mathematischen und physikalischen Unterricht.
54. Der erdkundliche Unterricht auf der Mittelstufe.
55. Die Konzentration im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht.
56. Die Verbindung zwischen mathematischem und Zeichenunterricht.
57. Die erste Einführung in den mathematischen Unterricht.
58. Induktive und deduktive Methode im Rechenunterricht.
59. Aufgabe und Methode des naturbeschreibenden Unterrichts an der Oberrealschule.
60. Der Physikunterricht auf der Anfangsstufe.

Die Themata werden nach Umfang und innerer Schwierigkeit verschieden erscheinen, und so wurden sie auch mit bewußter Absicht gestellt, denn während man gut tut, den Durchschnittskandidaten in einem engeren Gedankenkreise festzuhalten und auf ein nahes Ziel hinzuweisen, darf dem Begabteren und Gewandteren wohl ein weiterer Überblick und ein richtiges Auffassen allgemeinerer Fragen zugetraut werden. Jeder erhielt aber eine solche Aufgabe, für die er durch wirklich erteilten Unterricht und entsprechend weitere Einführung in den Schulbetrieb seines Faches oder durch seine erzieherische Tätigkeit vorbereitet war, und wurde ausdrücklich aufgefordert, seine eigene Erfahrung — freilich nicht eine rein äußerliche, sondern eine sorgfältig nachgeprüfte — reden zu lassen. In diesem Hervorwachsen der Ansichten aus der Praxis, in dieser Bekundung selbständigen Denkens liegt für mich der Hauptwert der Seminararbeiten; so glaube ich auch die behördliche Bestimmung, daß eine **konkrete** pädagogische oder praktische Aufgabe gewählt werden soll, sinngemäß zu erfüllen.

Daß übrigens auch Themata aus der Erziehungslehre gestellt werden konnten, erklärt sich aus der Eigenart der Franckeschen Stiftungen, an denen nicht weniger als drei Internate mit über vierhundert Zöglingen bestehen. Indem wir hier die Seminar- und Probekandidaten fast ohne

Ausnahme zur Mitaufsicht heranziehen, erhalten diese eine für ihren späteren Beruf nicht zu unterschätzende Gelegenheit, sich auch auf dem erziehlichen Gebiete zu bilden.

Zum Schluß sei noch kurz der Präparationsskizzen gedacht, die als eine Art Vorstufe zu den didaktischen Abhandlungen gelten können. Frick legte ihnen große Wichtigkeit bei, und es ist gewiß auch von Wert, wenn der Kandidat einmal eine methodische Stoffeinheit allseitig anfaßt und nach strenger Kunstregel bearbeitet. Wie in der Probestunde mündlich, so führt er hier schriftlich das Verständnis und die Einsicht, die er gewonnen hat, einer öffentlichen Kritik vor, die nicht bloß für ihn selbst, sondern auch für die ganze Gemeinschaft des Seminars Nutzen bringt. Voraussetzung dabei ist allerdings das normale Verhältnis, das von der Behörde im Jahre 1890 angeordnet und den damaligen Bestimmungen zugrunde gelegt worden ist, wonach eine allmähliche Einführung der Kandidaten in die Unterrichtspraxis erfolgen und ihre Beschäftigung überhaupt nicht einen beträchtlichen Umfang annehmen soll. Müssen dieselben dagegen, wie es jetzt leider schon seit mehreren Jahren der Fall ist, vielfach schon von vornherein als Hilfslehrer werwendet werden, dann haben wir Seminarleiter zu einer gewissermaßen beschaulichen Anleitung, die auf Besinnung und Vertiefung abzielt, keine Zeit, dann gilt es vielmehr, den Anfängern durch ein beschleunigtes Verfahren und scharfe Kontrolle über die Hauptschwierigkeiten hinwegzuhelfen.

Für die Abfassung von Präparationsskizzen habe ich früher[1] folgende Vorschrift gegeben: Der Verfasser soll selbstverständlich nicht in die Luft malen, sondern sich auf den Boden der Wirklichkeit stellen, seine Aufgabe muß deshalb aus der Praxis des Unterrichts erwachsen und ihre Ausführung entweder darin schon erprobt sein, oder nachträglich darin unverändert erprobt werden können. Damit nun der Leser ein deutliches Bild von der Stunde erhalte, ist der Gang derselben in übersichtlicher Gliederung zu beschreiben und vornehmlich folgendes hervorzuheben: die Vorbereitung mit der Anknüpfung, die Angabe des Zieles beziehungsweise der Teilziele, die Bildung von Reihen, die Zusammenfassung, die Klarstellung des Gewinns, die Angabe der benutzten Lehr- und Anschauungsmittel.

Wird die Präparationsskizze so angelegt, dazu entweder mündlich oder schriftlich von einer begründenden, die vorhandene Literatur benutzenden Einleitung begleitet, so dürfte die obige Behauptung, daß sie zur Vorbereitung der didaktischen Abhandlung dient, gerechtfertigt erscheinen. Als Proben mache ich einige in unserem Seminar behandelte Aufgaben namhaft:

1) Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. S. 174f.

1. Abrahams Prüfung nach 1. Mose 22, 1—19 (Stoff für 1 Stunde in IIIb).
2. Abraham und Lot nach 1. Mose 13 (Stoff für 1 Stunde in IIIb).
3. Berufung des Mose, 2. Mose 2, 23—4, 18 (Stoff für 2 Stunden in IIIb).
4. Jesus stillt das Meer (Stoff für 1 Stunde in V).
5. Das Gleichnis vom Pharisäer und Zöllner (Stoff für 1 Stunde in IIIa).
6. Das Kirchenlied „Mit Ernst, o Menschenkinder" (Stoff für 1 Stunde in V).
7. Behandlung des Gedichtes „Der reichste Fürst" (Stoff für 1 Stunde in VI).
8. Zusammenfassende Wiederholung der Niobeerzählung, Ovid Met. VI, 152—312 (Stoff für 2 Stunden in IIIa).
9. Behandlung vom Nepos, Alcibiades c. 6 (Stoff für 2 Stunden in IV).
10. Behandlung einiger unregelmäßiger französischen Verben nach Ploetz-Kares, Schulgrammatik, Lektion 14 (Stoff für 1 Stunde in IIIb des Gymnasiums).
11. Der erste Kreuzzug (Stoff für eine Stunde in V).
12. Durchnahme der Entdeckungen (Stoff für 2 Stunden in IIIa).
13. Die niedersächisch-dänische Periode des 30jährigen Krieges (Stoff für 1 Stunde in IIIa).
14. Umriß und Bodenerhebung von Südamerika (Stoff für 2 Stunden in IV).
15. Skandinavien nach Lage, Umriß, Bodengestalt und Bewässerung (Stoff für 2 Stunden in IV).
16. Lage, Umriß, Bodengestalt und Bewässerung der Balkanhalbinsel (Stoff für 3 Stunden in IV).
17. Der erste Umkehrungssatz vom Parallelogramm (Stoff für 1 Stunde in IIIb).
18. Einführung in die eingekleideten algebraischen Aufgaben (Stoff für 1 Stunde in IIIb).
19. Der Same und seine Entwickelung (Stoff für 1 Stunde in IIIb).
20. Die fleischfressenden Pflanzen (Stoff für 1 Stunde in IIIa).

---

9. Der Wert der Frage.

Von Dr. Ludwig Schädel, Dir. des pädagog. Seminars zu Gießen.

„Weg mit der Frage!" — in unserer Zeit der gewagten Würfe ist auch dieses Losungswort über kurz oder lang noch zu erwarten: es wäre nicht unerwarteter (und unverdienter), als wenn Theobald Ziegler in einem zu Frankfurt und Hamburg gehaltenen Vortrage den Kraftspruch tat: „mit der unsäglich ledernen und auf die Dauer immer unfruchtbarer gewordenen Pädagogik Herbarts muß endlich aufgeräumt, von ihr muß Theorie und Praxis freigemacht werden"; oder als wenn in den „Neuen Jahrb. für Klass.

Altertum" das „judiziöse Memorieren" herabgesetzt wird. In der Frankfurter Schulzeitung stand schon tatsächlich vor einiger Zeit zu lesen, ein Engländer habe geurteilt, die Einzelleistung sei in den höheren Schulen Deutschlands erheblich geringer als die Klassenleistung. Das komme von der Alleinherrschaft der Frag- und Antwortmethode, bei der sich die Lehrer gar nicht bewußt würden, wieviel sie selbst, und wiewenig die Kinder gäben. Und hier auch geht der Russe mit dem Engländer jetzt Hand in Hand. Ein sehr intelligenter Russe, der im vorigen Sommer die deutschen Schulen besuchte, hat mir ganz dasselbe Bedenken ausgesprochen. Aber auch in Deutschland selbst ist die Abkehr von der sokratisch-heuristischen Methode neuerdings mehr und mehr zu bemerken, eine Abkehr, die keineswegs nur der Wiederholungs-, sondern besonders der Entwicklungsfrage gilt; davon die erstere, nebenbei bemerkt, im Grund auf ein analytisches, die andere auf ein synthetisches Urteil hinauskommt. Ebenso ist bekannt, „daß gewisse Zillerianer von je Gegner der Frage waren" (Richter, Formale Stufen S. 104); und wenn Ad. Matthias in seiner praktischen Pädagogik die Fragekunst das weitaus wichtigste Element der Lehrkunst, ein andermal den Fingersatz der Pädagogik nennt, hat sich jüngst ein rheinischer Gymnasialdirektor mit wahrer Verachtung besonders gegen die W-Fragen erhoben (s. u.).

Am tiefsten geschöpft scheint mir doch die Art, wie Prof. Eugen Meyer in Charlottenburg die Sache in einer kleinen, aber tiefgründigen Abhandlung (Pädag. Archiv v. L. Freytag, Jahrg. 47, Heft 2) als Problem behandelt. Seine Ansicht — soweit sie die Schule unmittelbar berührt — geht in zwei Aufstellungen zusammen, die nicht ganz dasselbe besagen; die erste faßt mehr den Schüler und seine geistige Entwicklung, die zweite das Recht des Lehrgegenstandes an sich ins Auge. Er fürchtet 1. daß die Frage das Verständnis zu leicht mache, denn sie ist suggestiv (es spricht außerdem mit: Betonung, Haltung, Auge des Lehrers[1]), wobei Meyer Bacons Wort anführt recta interrogatio dimidium scientiae[2]. (Auch wohl $^3/_4$ der scientia, vgl. z. B. Platons Menon!); 2. daß die Frage den Gegenstand nicht zur Erschöpfung bringt; denn erst wenn man die Schüler selbst zum Fragenformen, Fragenaufwerfen erzogen hat, haben sie den vollen Nährwert des Gegenstandes aufgenommen.

In der Tat, es scheint hiernach, als glichen diejenigen, die den Schüler nur mit Fragen ernähren, einem wilden Stamme der Südsee, der aus verjährtem Aberglauben darauf besteht, nur die eine Hälfte seiner

1) Beim vorübergehend vertretenden Kollegen antworten die Schüler „schlechter".

2) „Ob nicht doch jene sokratische Lehrweise eine zu einseitige Arbeitsteilung in bezug auf Frage und Antwort zwischen Lehrer und Schüler bewirkt?" Eug. Meyer.

Kokosnuß zu verspeisen. Man kann auch hinzufügen, daß da, wo vorwiegend nur die sich meldenden Schüler zur Antwort herangezogen werden, erhebliche Täuschungen über das Gesamtergebnis der Unterrichtsstunde nicht ausbleiben können. Gerade auf unserem, den Höchstwert der Frage verteidigenden Standpunkte ist es doch nützlich, die Gedankengänge derer, die den Gefechtswert der Frage anzweifeln, noch etwas weiter zu verfolgen. Sie mögen sagen: ausschließliches Frageverfahren entmündige schließlich die Schüler; auf die Dauer gewöhnten sie sich alle Initiative ab; die frohen Plauderer des ersten Schuljahres würden der Frage ergeben harrende Schulpagoden, und am Fortgange des Unterrichts, der Erörterung über den vorliegenden Gegenstand seien sie völlig unbeteiligt. Wie selten würden so gewöhnte oder vielmehr verwöhnte Schüler einmal eine Frage nach vorwärts tun, z. B. wie wird sich das weiterhin entwickeln; wird diese Regel auch in dem oder jenem Falle gelten? Sie stellen ihr Denken immer solange still, bis der Lehrer ihnen den neuen Ruck einer neuen Frage gibt; den Stoß ihnen versetzt, auf den erst sie sich zu reagieren verpflichtet fühlen. Wohl fällt hierbei, wie schon Ratke verlangte, der Löwenanteil der Arbeit dem Lehrer zu; ob aber die Schüler dabei auch zu Löwen der Arbeit erzogen werden? Wird nicht gerade der lebhafte Lehrer, der eifrige, unermüdliche und geschickte Frager in den oberen Klassen wenigstens erkennen, daß zwar die an sich rührigen Schüler lebendig geblieben sind, aber die Gründlinge des Parterres, um mit Lessing zu reden, auch als Epheben noch immer den Treiberstachel der Einzelfrage verlangen?

Soviel läßt sich gegen die Frage einwenden, von der andere gewiegte Praktiker urteilen „ein bischen Feuerluft hebt uns behend von dieser Erde" (vgl. z. B. Mohaupt, „Hobelspähne", bevorw. von Otto Willmann). Wenn die Stimmen derart hin und her wogen über den Wert der Frage, dann wird schon im Wort mehr wie eine quaternio terminorum stecken, und man wird erst wohl unterscheiden müssen, was mit „Frage" gemeint sei, ehe man durch Prädikamente in Zweideutigkeit fallen will. Jedenfalls war der Lateiner mit seiner Unterscheidung von quaestio und interrogatio von vornherein erheblich besser daran. — Daß die ganze Angelegenheit für Gymnasialseminare sehr belangreich sei, ist unbestreitbar; was tun wir dort so unausgesetzt, als zum richtigen Fragen aneifern? und die Seminarmitglieder zum Studium der Monographien und Abhandlungen anhalten, welche der deutsche Fleiß über „die Frage" geschrieben hat; gewiß aber auch hinweisen auf die klassischen Beweise geglückter Fragekunst, welche gerade diese Zeitschrift in Fülle enthält. Man mag anfangs immer etwas herbe gegen invertierte Fragen (die doch durch v. Sallwürk gelegentlich verteidigt werden), selbst gegen negative sein, die doch je nach der vorhergegangenen Ent-

wicklung durchaus berechtigt sein können: aber wichtiger als diese Formfragen ist, daß die Richtung der Frage immer auf den Kern geht, in die Sache, nicht von der Sache führt.

Daß Fragen, Fragen in der Schule eigentlich ein *ἄτοπον* ist, da ein Wissender Unwissende fragt, ist ja gewiß. Wie mag es erst jenen Athenern erschienen sein, vor denen Sokrates aus Sklaven und Banausen die tiefsten Wahrheiten herausholte! Aber mit welchem Reize das Fragenkönnen den Witz der Athener bald umschmeichelte, mit welcher Raschheit seine Übung um sich griff (*ἐρωτητικός*!), zeigen viele Stellen in den Tragikern, denen man die Lust am Frage- und Antwortspiel anmerkt. Das Frageschema gibt dann der antiken Rede ihre Grunddisposition, und die erotematische Lehrform beherrscht den ganzen Unterricht des Mittelalters und bricht unerwartet selbst wohl bei Dichtern hervor. Wenn z. B. Walther von der Vogelweide die Frauen lehrt: ir sult ê spehen ‚warumbe, wie, wenn' unde wâ reht' und weme ir iuwer minneclîches jâ sô teilet mite deiz iu gezeme (in dem Spruch diu minne lât sich nennen dâ).

Setzen wir dagegen den tollen Fall, es würde irgendwo in der Welt die Frage in der Schule als zweckwidrig untersagt: wie sollte man sich den Unterricht doch vorstellen? Gewiß, vortragen könnte man, auch auffassen, zuhören, nachschreiben — aber wo bliebe, und worin bestünde die Probe auf die erreichte Wirkung? Wie anders als eben durch Frage kann das erreichte Verständnis kontrolliert werden? Ideell läßt sich auch eine Verständigung über das aus dem Unterricht Gewonnene durch spontane Fragen des Schülers denken, der den Beweis des Wissens erbracht hätte, wenn er richtig alles Fragbare aus dem gegebenen Stoff vom Lehrer erfragt hätte.[1] Aber wer sieht nicht, daß dies Verfahren, wollte man es zum einzigen erheben — in sich den circulus in demonstrando trüge, daß das Wissen des Schülers schon fertig vorausgesetzt wird; denn um fragen zu können, muß einer gewußt haben; die Antwort ist das logische Prius der Frage. Wird in den englischen und amerikanischen Volkshochschulen z. B., wo doch alles bloß schulkindliche Beiwerk abgestoßen ist, etwa nicht auch gefragt und geantwortet? Ja, ist nicht im Grunde die Darstellung eines Charakters nur die Antwort einer erweiterten Subjektsfrage, die Entwicklung eines Dramas die nach dem Prädikat, und Adverbialfragen in nuce sind es, was sich im mannigfach schlängelnden Gange eines Epos entfaltet.

Also wer lehrt, muß fragen können. Daß er recht frage, dafür können die Mahnungen von Prof. E. Meyer und von Gymnasialdirektor Baar (Gymnas. Zeitschr. von Müller, 1905, S. 460 „Logische Ausbildung auf den

1) Und das kann bei Schlußrepetitionen ein sehr schönes Unterrichtsmittel sein!

Gymnasien") wohl beherzigt werden: „Logisch richtige Form der Fragestellung und psychologischer Aufbau der Fragen ist wichtig, um den Erfolg zu beschleunigen und zu erleichtern. Die materiell richtige Auswahl der Fragen ist natürlich die Hauptsache; nur solche Fragen, die zu einem bestimmten Ziele führen oder zu mehreren, die der Lehrer in einer Stunde erreichen will, haben Wert. Alle anderen haben meistens nur die Bedeutung von Verlegenheitsfragen: ut aliquid fieri videatur. Das Sehen auf die sog. W-Fragen leitet den Lehrer von der Hauptsache ab; für Volksschulen und für VI und V ist es vielleicht zu empfehlen."

Zwar dem positiven Teil dieser Äußerung wird niemand widersprechen oder widersprochen haben, und dem polemischen Schluß gegen die W-Frage soll hernach sein Recht werden, aber der Übergang, über Verlegenheitsfragen scheint zu meinen, daß viele Fragen nicht darum gestellt würden, weil sie der Entwicklung noch verborgner Wahrheit aus dem Lehrgegenstande dienen, wie sie der beste Lehrer dem besten Schüler stellt, sondern darum, weil wir in den Klassen mit zu gemischtem Material — sit venia verbo! — arbeiten, und oft fragen müssen, weil sonst die Kärrner der Klasse müßig gehen. Das sollte dann aber eher Pflichtfrage, meinetwegen auch Kommißfrage (ut aliquid fiat et effectum esse videatur!), nicht aber Verlegenheitsfrage heißen. Ja, es besteht die Verlegenheit, daß man fragen muß, aber man fragt nicht, um eine Verlegenheitspause auszufüllen.

Und weshalb der Ausfall gegen die W-Fragen? Gibt es im Deutschen eine schärfere Frageweise als die mit dem Kennzeichen der Fragewörter beginnende W-Frage? Ist es unsere Einrichtung, daß die Muttersprache ihre Fragewörter eben so gebildet hat? Müssen wir das nicht hinnehmen, wie der Römer und Romane sein q, der Grieche sein τ usw.? Mache man sich klar, wonach überhaupt gefragt werden mag! Kann nämlich nach jedem Bestandteil des Satzes gefragt werden, so kann die Frage selbst entweder nur mit dem Fragewort, mit dem Satzteilnamen (Subjekt, Adverb usw.) oder mit einer phraseologischen Umschreibung gegeben, verkleidet werden (unter welcher Bedingung, Begleitumständen; mit welcher Beschränkung usw.). Das Kürzeste ist und bleibt aber immer das Fragewort, und bis wir ein neues deutsches Volapük einführen, wird es doch wohl bei den W-Fragen bleiben müssen; und immer wieder werden wir den jungen Lehrern das W als „Fragekopf" empfehlen.

Was aber das Fragegeschäft bei Anfängern oft so mühselig erscheinen läßt, sind zwei Umstände: daß sie mit den Oberbegriffen nicht glatt genug hantieren, und daß ihnen daher — aber nicht nur daher — die Zwischenfragen noch nicht geläufig sind. Natürlich ist den logisch geschulten Anfängern das Schema der Oberbegriffe geläufig genug; aber sie erkennen bei den

ersten Tastversuchen bald die Unsicherheit der Zehnjährigen gegenüber diesen abstrakten Grundbegriffen und überlassen es nun dem lieben Zufall, wie spät er die Schüler über Lage, Verhältnis, Beziehung, Bedingung, Folge und sofort aufklären will. Ich glaube, daß ein anschaulich vorgeführtes ABC der Denkformen (ich mache es mit einigen Wasserflaschen, Gläsern, Linealen usw.) hier wirklich gute Dienste tut. Allein jetzt ist die Zeit nicht, die Geduld des Lesers mit den Einzelheiten aufzuhalten, sondern ich wende mich der Zwischenfrage zu, dem

monstrum horrendum ingens, cui tot sunt corpore plumae.

Denn wirklich hat die Zwischenfrage Proteische Gestalt. Geistesgegenwart, Schlagfertigkeit wird verlangt, wenn die erwartete normale Antwort ausbleibt, und man nun doch den pons asinarius nicht betreten will, den das Aufrufen eines anderen Schülers bedeutet. Sofort muß erkannt werden, wo der tote Punkt liegt. Es kann 1. die Frage nicht verstanden worden sein; es kann 2. das Material[1] zur Antwort fehlen. Wir fassen jetzt nur den weniger selbstverständlichen zweiten Fall ins Auge. Wo sitzt nun der Fehler? Mangelt es hier an Gedächtnis, an Urteil oder an der Phantasie (Vorstellungsmöglichkeit)? In letzterem Falle kann man oft schon mit einer guten Dosis Kreide an der Tafel helfen. Selbst für grammatische Fragen! (Vgl. die Kreise der Schulbücher für Logik oder für die Klassen der Substantiva in den vorhin zitierten „Hobelspähnen“ von Mohaupt.) Die Landabtretungen Österreichs a. 1797, 1805, 1809 werden drei Parallelen von NW. nach SO. — in der Richtung nach NO. wird Österreich zurückgedrängt — sofort ins Gedächtnis zurückrufen. Dagegen ist die Abhilfe im ersten und zweiten Falle (Gedächtnis, Urteil) so mannigfach, daß hier darauf nicht näher eingegangen werden kann.

Näher liegt für diesmal die Erwägung des positiven Vorschlags von Professor Eugen Meyer, man solle die Schüler anleiten, das Fragbare selbst zu erkennen, richtige Fragen zu formulieren. Selbstverständlich ist dies doch weniger der Weg zum Verständnis, als seine Probe; aber die Schüler fragen lehren, mehr als bisher, scheint auch mir die beste Weise, den Unterricht höherer Klassen, wie Weißenfels es jüngst forderte, in philosophischem Geiste zu erteilen. Aber man darf keine Früchte dieses Verfahrens oben im Baume hoffen, wenn nicht schon welche unten gewachsen sind, an den niederen Zweigen. Schon in Quinta und früher fragen lehren! Z. B. es wird betont: „sie kämmt ihr goldenes Haar!“ Hierauf der Lehrer: wie habe ich zu fragen, um die falsche Betonung festzustellen? Erlebte Antwort: Sie müßten fragen, ob man auch anderes, als das Haar kämmen kann.

1) Stoff ist eine zu enge Verdeutschung!

Oder wenn ich in Geibels „Morgenwanderung" vorlese: „die ganze Welt ist wie — ein Buch!" so muß der lange Anhalt vor dem kühnen Bilde ihre Verwunderung zur Frage anregen. Dann kann man auf der Mittelstufe getrost fortfahren und z. B. im Grafen von Habsburg müssen die Schüler dem Grund der zögernden Betonung (Hĕrr, ĭch wālle zu einem sterbenden Mann), die den Auftakt herbeiführte, nachfragen. (Priester ist nicht gewohnt, mit Grafen zu reden.) Aber dies Fragenlehren ist freilich schwerer als Antwortenlehren, und mit Diskretion anzuwenden! Oft wird man, wenn man nicht Einzelfragen vorausschickt, Nieten ziehen, sowie die Schüler eine Kernfrage stellen sollen. (Z. B. wodurch erreicht Lessing die dramatische Lebendigkeit in Minna IV, 2 Anfang und IV, 3 Anfang?). — Zu Euripides Hippolytus v. 1006/7 ist nicht zu fragen: wie verläuft das stumme Spiel, sondern: wie habe ich hier nach dem stummen Spiele zu fragen; von welchen Daten muß die Frage ausgehen? Wie ist die Frage zu stellen, um das logische Problem in der Hamburg. Dramaturgie, betreffend „weder — noch" (Stück 76) zu bereinigen? Ist von relativ und absolut, von konträr und kontradiktorisch oder vom quantitativen Unterschiede der Begriffskreise — Teilung zu 50 % — auszugehen? Es las jemand Nathan v. 372 das Al-Hafi, ungetrennt. Wie war zu fragen, um den Nonsens festzustellen. (In welche Wortklasse gehört „das"; wofür ward es irrig genommen.) Oder aus der Geschichte: wie ist zu fragen, damit Schillers (und noch Treitschkes!) Befürchtung, Deutschland würde durch Gustav Adolf suecisiert werden,[1] vom statistischen Standpunkt aus zu widerlegen? (Einwohnerzahl beider Länder.) Und wie vom dynastisch-genealogischen? (Welchen Heiratsplan hatte die „Kron Schweden"?) Dies sind nur konkrete Beispiele: mehr geben würde den Anschein erwecken, als wollte ich etwas von dem Meere ausschöpfen, das uns täglich aus jedem Unterrichtsstoff entgegenschwillt; oder gar, als bilde der Schreiber sich ein, die schwere Kunst sonderlicher zu verstehen. Aber zum Schlusse sei noch darauf hingewiesen, daß der Heiland, der doch selbst — in seinem Beruf an den *πτωχοὶ τῷ πνεύματι* — die Fragekunst, nicht nur zur Sinnaufklärung, soviel geübt hat, auch in seinen Jüngern schließlich rechte Frager erzog, die nicht immer so ungeschickt fragten wie Philippus.

1) Allerdings eine Befürchtung, die schon der damalige Leutnant Helmuth v. Moltke als irrig erkannte!

Besprechungen.

1. Dr. Paul Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart dargestellt. VI u. 515 S. Leipzig, J. A. Barth, 1906. 7,20 ℳ.

Der Verfasser, Professor an der Universität Leipzig, dem wir außer sehr wertvollen Beiträgen in Reins enzyklopädischem Handbuch und in der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie drei größere Werke verdanken, nämlich die Geschichtsphilosophie Hegels und der Hegelianer (Leipzig 1890, Reisland), die Philosophie der Geschichte als Soziologie I. Teil (Leipzig 1897, Reisland) und Die Stoa (Frommanns Klassiker der Philosophie XVI, Stuttgart 1903), entwirft in dem vorliegenden, seinem berühmten Kollegen Prof. Dr. Volkelt gewidmeten Buche ein System der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie und Soziologie und verbindet damit, nach meiner Ansicht sehr zweckmäßig, gelegentlich geschichtliche Rückblicke. Diese möchte ich, um das gleich vorweg zu bemerken, in einer künftigen Auflage gern vermehrt sehen, weil die historische Betrachtung überall beachtenswerte Gesichtspunkte darbietet. Die kurze Einleitung (S. 1—31) entwickelt die grundlegenden Ansichten des Verfassers, der vielfach zu Herbart neigt, ohne aber je dessen Standpunkt kritiklos anzunehmen, so z. B in betreff des „erziehenden Unterrichts“, wo es heißt: „vielleicht haben die Herbartianer die Sicherheit des erzieherischen Erfolges des Unterrichts überschätzt, da sie den blinden, unmittelbaren Willen wegen ihres psychologischen Intellektualismus unterschätzen. Aber daß die Förderung des Denkens, die der Unterricht bewirkt, dem bewußten, wählenden Willen gegen jenen blinden, unmittelbaren zu Hilfe kommt, ist gewiß“.

Dasselbe können wir an den folgenden wichtigen Abschnitten beobachten, die von der Bildung des Willens handeln (S. 32—88). Hier wird der einseitige Intellektualismus ebenso verworfen wie der einseitige Voluntarismus und in betreff der Mitwirkung des Gefühls beim Willensakte der Ansicht Wundts zugestimmt, daß es keine Motive gebe ohne Gefühle. Was der Verfasser im Anschluß hieran über unmittelbare und mittelbare Willensbildung ausführt, ist für Erzieher besonders interessant und lehrreich, auch die Entscheidung, die er hinsichtlich des Moral- und Religionsunterrichtes wesentlich in Übereinstimmuug mit Fr. W. Förster (Jugendlehre, Berlin 1905), aber unabhängig von ihm trifft: „Das Kind hat nicht bloß eine Lebensanschauung, die der Moralunterricht bietet, sondern auch eine Weltanschauung nötig, die nur der Religionsunterricht geben kann“, befriedigt vom philosophischen Standpunkt aus.

Das zweite Kapitel, das von der Bildung des Gefühls handelt, unterscheidet sinnliche und Vorstellungsgefühle, innerhalb dieser Gruppen wieder nach Ebbinghaus material und formal bedingte Gefühle. Die dann folgende Allgemeine Unterrichtslehre (S. 102—323) gliedert sich nach den psychologischen und den organisatorischen Bedingungen des Unterrichts in zwei Hauptabschnitte, in deren ersterem die Lehre von der Anschauung, der Aufmerksamkeit, dem Gedächtnis, dem Urteilen und Schließen, den Kenntnissen und Fertigkeiten, der formalen Bildung enthalten ist, während der letztere eine kurze Darlegung über den Lehrplan und den Lehrgang bringt. In diesem Zusammenhange wird dem Lehrer, der für das Studium der bezüglichen Einzelwerke nicht

Muße genug übrig hat, die klare Übersicht und Prüfung der Forschungen unserer modernen Psychologen wie Wundt, Ziehen, Ebbinghaus, B. Erdmann, Riehl sehr willkommen sein. Besonders bei der Behandluug des Gedächtnisses kommt eine Fülle von Schriften und eine lange Reihe von experimentellen Untersuchungen zur Sprache; soviel ich sehe, ist kaum etwas Wichtiges übergangen, hier aber einen klaren Überblick zu liefern und ein richtiges Ergebnis festzustellen, das war in der Tat eine ebenso schwierige wie verdienstliche Aufgabe, ihre glückliche Lösung verpflichtet jeden, der sich orientieren oder auch tiefer in die Fragen eindringen will, zu lebhaftem Danke. Wertvoll ist auch, obwohl nicht ganz erschöpfend, die geschichtliche Übersicht über die Entwicklung der formalen Bildung.

In dem Kapitel „Lehrplan“ wird die Einteilung der Lehrfächer, ihr gegenseitiges Verhältnis, ihre zeitliche Anordnung und die Organisation nach Klassen erörtert. Mit dem von Barth entworfenen Schema der Stoffgliederung (S. 274) kann ich mich vorläufig noch nicht befreunden, es scheint mir auch nicht viel auf solche formale Bemühung auzukommen. Die Einführung des Ausdruckes „Korrelation“ statt „Konzentration“ wird kaum Beifall finden, Barth hält ihn übrigens selbst für nicht unbedenklich.

Auch im zweiten Hauptteile des Buches, der speziellen Erziehungs- und Unterrichtslehre, zeigt sich der Verfasser als Kenner und besonnener Beurteiler der Fachliteratur, doch ist es mir zweifelhaft, ob seine doch nur beschränkte praktische Erfahrung im Schuldienste für die Anweisung zum Unterricht der einzelnen Fächer eine genügende Stütze bietet. So regen die Auseinandersetzungen über den Inhalt des Religionsunterrichtes mehrfach zum Widerspruch an, die pädagogische Bedeutung des Märchens wird überschätzt, dem abfälligen Urteil über die Jugendliteratur kann man nicht zustimmen. G. Ellendt z. B. hat in seinem „Katalog für die Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten“ eine gute Auswahl derselben zusammengestellt, dagegen ist die Behandlung des Geschichtsunterrichtes wieder einsichtig und beachtenswert, nur erscheint der auch am Schlusse des Buches (S. 505 f.) durch eine Probe veranschaulichte Versuch die Zeitverhältnisse räumlich darzustellen, eine sogenannte „Zwischenraumstabelle“ für Geschichtszahlen, zu umständlich und künstlich. Ähnliche Eindrücke wird der Leser von den folgenden Kapiteln empfangen; hier wird er zustimmen, dort ablehnen, oft aber eine erschöpfendere Bearbeitung des Gegenstandes wünschen, die aber in dem Rahmen eines Buches eben nicht zu geben war. Wer genauere Belehrung begehrt, kann zu Einzeldarstellungen greifen, an denen es ja nicht mangelt; wie umfangreich die Literatur ist, die der Verfasser benutzt hat, zeigt ein Blick in das Verzeichnis der angeführten Schriftsteller auf S. 507—515.

Ich breche hier ab, um zu einem abschließenden Urteil zu kommen. Die Ausstellungen, die ich zu machen hatte, beziehen sich in der Hauptsache auf die spezielle Didaktik, im übrigen stehe ich nicht an, das vorliegende Werk vornehmlich in seinem ersten Teile, der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre, für ein vortreffliches Hilfsmittel der Pädagogik zu erklären und es den Berufsgenossen zum Studium angelegentlich zu empfehlen. Sein Wert wird besonders noch durch die klare Sprache und die vorzügliche Ausstattung erhöht.

Am Schluß der Einleitung stellt der Verfasser ein weiteres Werk in Aussicht, in welchem er die gegenwärtige Organisation der Erziehungsanstalten nach allen Seiten zu behandeln und kritisch zu beleuchten gedenkt, letzteres auf Grund

einer ausführlichen geschichtlichen Übersicht mit dem besonderen Zweck, die Wechselbeziehungen der Entwicklung der Erziehung zu den Veränderungen der Gesellschaft darzulegen, also gemäß der von Schleiermacher gegebenen Auffassung vom Ziele der Erziehung. Das würde eine willkommene Ergänzung zu dem vorliegenden Buche bilden.

Halle a. S. **W. Fries.**

---

2. Johann Amos Comenius, Didactica magna. Übersetzt und herausgegeben von Walther Vorbrodt. 182 S. Leipzig, Dürr, 1906. 2 *M.*

Der Herausgeber, Seminardirektor zu Wetzlar, beabsichtigt Seminaristen und Lehrern das Hauptwerk des großen Pädagogen in handlicher Form zu bieten, so daß sie ohne Hemmnis und Anstoß sich wahrhaft damit befreunden können. Zu diesem Zweck läßt er einerseits in seiner Übersetzung Freiheit und Verständlichkeit walten, anderseits scheidet er manches aus, was für seine Leser überflüssig und entbehrlich ist, so die Anführungen aus älteren Schriftstellern, ferner eine Reihe theologischer Erörterungen, er kürzt die Vorreden und die bekanntlich sehr zahlreichen Analogien und bringt vom 25. und 32. Kapitel nur eine Inhaltsangabe. So wird der Umfang des Werkes fast auf die Hälfte zurückgeführt und doch nur das beseitigt, was für den angegebenen Zweck beschwerend und von der Hauptsache ablenkend erscheint.

Ich kann mich deshalb mit der Arbeit des Herausgebers im wesentlichen einverstanden erklären und würde nur in der voraufgeschickten Lebensbeschreibung ebenfalls manche Einzelheiten als entbehrlich bezeichnen. Auf Übersichtlichkeit des Textes ist die größte Sorgfalt verwendet.

Halle a. S. **W. Fries.**

---

3. Dr. F. H. Hayward, Drei historische Erzieher: Pestalozzi, Fröbel, Herbart. Autorisierte Übersetzung aus dem Englischen von G. Hief. 62 S. Owen & Co., Leipzig, London, Paris 1906. 1,60 *M.*

Der Verfasser geht von der Tatsache aus, daß in seinem Vaterlande das Studium der Erziehung noch „in seiner Kindheit liegt“, daß es infolge davon dort der Erziehungsarbeit an Übereinstimmung, der Lehrerschaft an Standesbewußtsein fehlt. Darum weist er auf die drei großen Meister der Erziehungs- und Unterrichtskunst hin, von denen man lernen könne, wie ein festes Ziel klar und folgerichtig zu verfolgen sei. Er charakterisiert ihre Anschauungen in aller Kürze, nur mit Hervorhebung des Wichtigsten, um überhaupt erst einmal die Aufmerksamkeit seiner Landsleute auf dieses Gebiet zu lenken, und verweilt natürlich vor allem bei Herbart, von dem man, wie er sagt, in England kaum etwas hört. Auch bei diesem beschränkt er sich aber im wesentlichen auf die Darlegung seiner Lehre vom Interesse.

Ob die Schrift ihren Zweck zum Studium der drei Pädagogen anzuregen erfüllen wird? Man sollte es denken, denn ihre Mahnungen sind überzeugend und eindringlich. Nur hätte sogleich ein kurzer Nachweis der hauptsächlichsten Literatur beigegeben werden müssen, etwa ein Auszug aus der Übersicht, die sich bei Ch. de Garmo: Herbart and the Herbartians (New York 1895) findet — ein Buch, das Hayward wahrscheinlich ebenso kennt wie das von Stanley Hall, das er ausdrücklich nennt. Mit Recht betont er die hohe und stetig wachsende Bedeutung des Unterrichts in folgenden, auch für uns beherzigenswerten Worten: „Es ist Tat-

sache, daß bei der gegenwärtigen Bildung des modernen Lebens der elterliche Einfluß im allgemeinen gering und manchmal verderblich ist. Ungeheuer groß wird die Aufgabe in kommenden Jahrhunderten sein und ungeheuer die Gefahr für die Nation, wenn die Schule unfähig ist, sich den Anforderungen der Lage gewachsen zu zeigen."

Halle a. S. **W. Fries.**

---

4. Männer der Wissenschaft. Eine Sammlung von Lebensbeschreibungen zur Geschichte der wissenschaftlichen Forschung und Praxis. Herausgegeben von Dr. Julius Ziehen-Berlin. Leipzig, Wilhelm Streicher. 8°. Jedes Heft 1 ℳ, bei Subskription auf alle Hefte 0,80 ℳ.

Wenn die Forschung oder die wissenschaftlichen Erfolge eines Gelehrten unsere Aufmerksamkeit gefesselt oder gar auf uns Einfluß gewonnen haben, dann wissen wir gern, wer der Mann ist und wie er geworden ist. Die kurzen Mitteilungen in den Zeitungen oder im Konversationslexikon genügen uns nicht, ausführlichere Lebensbeschreibungen gibt es nur selten, und dann pflegen diese wieder gleich so umfangreich zu sein, daß sie der von Geschäften umflutete Mensch kaum lesen kann. Man wünscht eine kürzere Darstellung des Lebens, aus der man aber doch ersehen kann, wie die Persönlichkeit des Gelehrten geworden, und wie und mit welchem Erfolge dieser für die Entwickelung der Wissenschaft tätig gewesen ist. Solche Lebensbeschreibungen will die hier angezeigte Sammlung „Männer der Wissenschaft" bieten. Aber der Herausgeber hofft auch, daß die Hefte eine Vorstufe bilden für das Studium der Geschichte der Wissenschaften im allgemeinen und ein Ansporn zum Lesen tiefgründiger biographischer Werke. Jedenfalls werden sie beides eher fördern als hindern. Am meisten werden sie aber dem zusagen, der Genaueres wissen will von einem außerhalb seines eigenen Wissensgebietes hervorgetretenen Gelehrten und den Ergebnissen seiner Forschungen. Natürlich hängt der äußere Erfolg dieser Sammlung ab von der Wahl der behandelten Persönlichkeiten und von der Fähigkeit der einzelnen Verfasser, diese in ihrem Wesen und in ihrer Stellung zur Wissenschaft zu erfassen und sie verständlich und gefällig darzustellen.

Es sind bis jetzt erschienen:

J. F. Herbart von O. Flügel-Wansleben,
R. W. Bunsen von Prof. Dr. W. Ostwald-Leipzig,
F. W. Dörpfeld von Schulinspektor E. Oppermann-Braunschweig,
Ferd. Freiherr v. Richthofen. Gedächtnisrede von Prof. Dr. E. v. Drygalski-Berlin,
Werner v. Siemens von Prof. Dr. W. Jäger-Friedenau.

In Aussicht gestellt werden Leopold v. Ranke von Helmolt-Leipzig, Otto Jahn von Michaelis-Straßburg, Th. Mommsen und Niebuhr von Neumann-Straßburg usw. Man wird zugestehen müssen, daß der Herausgeber sich Mitarbeiter von gutem Namen gewählt hat. Und die bisher erschienenen Hefte bestätigen die Richtigkeit seiner Wahl. Mit Freude liest man die Hefte über die Männer, deren Leben und wissenschaftliche Tätigkeit einem so schon bekannt ist; besonders anziehend schien mir Flügels Behandlung von Herbarts Philosophie; und wo einem Forschungen und Erfolge von Gelehrten vorgeführt werden, die auf einem uns fremderen Gebiete gewirkt haben, so lernt man diese in ihrer Bedeutung würdigen, auch wenn man nicht alle Einzelheiten der Darstellung versteht. Hierzu trägt besonders ein Punkt des in diesen Heften befolgten Planes nicht unwesentlich bei, nämlich die Aufgabe, zu

zeigen, wie das Forschen und Schaffen dieser Männer auch zu den Aufgaben der Gegenwart in Beziehung steht. So kann die Sammlung also angelegentlich empfohlen werden. Die Ausstattung ist gut, der Preis teilweise zu teuer.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

5. M. Holzmann, Kunsterziehung und höhere Schule. Beilage zum Jahresberichte der Oberrealschule vor dem Holstentore. Hamburg 1906. 29 S. 8°.

In nachdrücklicher und würdiger Weise bekämpft der Verf. die Schwärmer, die durch Kunsterziehung alle Gebrechen unserer Erziehnng beseitigen wollen, ohne daß er aber etwa die Kunst als wertvolles Hilfsmittel für die Jugenderziehung verschmähte. Vor etwa 30 Jahren war der Unterzeichnete einer der ersten, der auf die Notwendigkeit hinwies, durch Heranziehung von Kunstwerken die ästhetische Bildung, zunächst unserer Gymnasialjugend, zu fördern. Lange Jahre hat er nur wenig Mitkämpfer gehabt. Jetzt aber ist die Bewegung in dieser Richtung so lebhaft geworden und droht so über das Ziel hinauszugehen, daß man es freudig begrüßen muß, wenn ihr die gebührenden Grenzen gezogen werden, wenn „die mittlere Linie" gesucht wird, wie es in diesem geistvollen Schriftchen geschieht. Die Hauptaufgabe der höheren Schule ist es, die Jugend der höheren Stände durch wissenschaftlichen Unterricht zu voller Freiheit und Selbständigkeit des Denkens und Handelns zu führen, in ihr den Forschertrieb und den Wahrheitssinn zu entwickeln. Der wissenschaftliche Unterricht muß also das Rückgrat aller höheren Schulbildung bleiben. Es kann sich für diese Schulen also bloß darum handeln (S. 11), „daß innerhalb ihrer wissenschaftlichen Atmosphäre Raum genug bleibt für einen starken ästhetischen Luftstrom, und daß in ihren Abiturienten ein bleibendes Bedürfnis geweckt ist nach ästhetischen Sonntagen." ... Ihr Bildungsideal dürfte etwa in einer Verbindung von Goethischer und Bismarckischer Art zu finden sein, nicht aber in einem Rembrandt oder in einem andern Nur-Künstler vergangener oder unserer Tage. Nimmt die höhere Schule mit dieser Beschränkung an der Kunsterziehung teil, dann wird sie gegen Rückständigkeit gefeit bleiben, zugleich aber auch ein festes Bollwerk bilden gegenüber den im Endziel auf Verflachung, auf die Ersetzung eines arbeitsamen Lebens durch ein tändelndes und schließlich auf „banausische Gleichmacherei" gerichteten Bestrebungen fanatischer Kunsterzieher. Diese ästhetische Luft darf nun aber den höheren Schulen nicht in erster Linie durch die bildenden Künste zugeführt werden, denen von den Fanatikern das Hohepriesteramt bei der Kunsterziehung zugewiesen wird. Für diese Anstalten wird wie bisher die Kunst der Sprache ... im Mittelpunkte kunsterzieherischer Unterweisung stehen müssen. — Das ist die Grundlage, auf der die folgenden Erwägungen aufgebaut werden, die jeder mit Freude und Vorteil lesen wird, der den höheren Schulen ihre Stellung bewahrt wissen will.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

6. Georg Kerschensteiner, Dr., Studienrat, Stadtschulrat von München, Die Entwickelung der zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen. Mit 800 Figuren in Schwarzdruck und 47 Figuren in Farbendruck. München. Karl Gerber. 1905. 508 S. 4°. Preis geb. 12 ℳ.

Ein wertvolles Buch, das weithin Aufsehen erregen und Erfolge zeitigen wird. Es sind ja schon viele Untersuchungen angestellt worden über die zeichnerische Ausdrucksfähigkeit des Kindes, aber selten in so weitem Umfange und noch nirgends

mit so weitgehenden Zielen. So ist hier zuerst erprobt worden, welche Fähigkeit das Kind für die dekorative Kunst besitzt, und eingehender als sonst untersucht worden, wie das Kind den „dreidimensionalen Raum im zweidimensionalen Bilde" wiederzugeben vermag. Angestellt sind diese Untersuchungen bei etwa 58000 Volksschulkindern in München, von deren Zeichnungen der Verfasser etwa 300000 bearbeitet hat. Es sind dies Zeichnungen von Kindern, „deren graphischer Ausdruck noch nicht systematisch beeinflußt ist", denn der in München sonst übliche Zeichenunterricht, der es fast nur mit geometrischen Ornamenten zu tun hat, übt nach Meinung des Verf. auf den graphischen Ausdruck keinen Einfluß aus. Seine Forschung ist auf folgende Fragen gerichtet (S. X): „Wie entwickelt sich im Kinde ohne systematische Beeinflussung der graphische Ausdruck bis zur künstlerischen Darstellung? Welche durchschnittliche Höhe läßt sich bei den verschiedenen Altersstufen und den verschiedenen Stoffgebieten erwarten? In welchem Alter stellt sich die nötige Reife für gewisse Aufgaben ein? Ist eine nennenswerte Produktivität vorhanden? Oder ruht die graphische Ausdrucksfähigkeit des Kindes in erster Linie auf einer Gedächtnisbegabung?" „Wie stellt sich das Kind zur dekorativen Kunst, wie zur absoluten Raumkunst?" „Hat Gedächtniszeichnen oder Naturzeichnen eine größere Bedeutung für ein gewisses Alter?" Ganz ungesucht stellen sich noch weitere Ergebnisse ein, z. B. wie verschieden die Zeichenbegabung bei den beiden Geschlechtern ist, wie verschieden sie bei Stadt- und Landkindern ist u. a. m.

Wie der Verf. seine Untersuchungen angestellt hat, berichtet er im ersten Kapitel. Das muß man nachlesen. Es ist überhaupt unmöglich, in dieser Anzeige den Inhalt des bedeutenden Buches auch nur kurz anzudeuten. Ich muß mich auf seine Gliederung und einige Bemerkungen beschränken. Nach einer kurzen Einleitung spricht K. auf etwa 430 Seiten über die Entwickelung der Zeichenbegabung ohne systematische äußere Beeinflussung, dann auf etwa 60 Seiten über die Entwickelung der Zeichenbegabung unter Mitwirkung des Unterrichts. Der erste Teil behandelt in sechs Abschnitten die Darstellung des Menschen, des Tieres, der Pflanze, gewerblicher Erzeugnisse, des Raumes und das Ornament, der zweite Teil erörtert folgendes: Stellung und Stoffgebiet des Zeichnens an den allgemein bildenden Schulen; physische und psychische Grundbedingung des Zeichnens; einige Forderungen der Kunst; die Begabung des Kindes für Zeichnen; Vorschläge zur Praxis des Zeichenunterrichtes; pädagogische Schlußbetrachtungen allgemeiner Art. 141 Tafeln, teils schwarze, teils bunte, ermöglichen dem Leser, die Untersuchungen teilweise nachzuprüfen.

Besonders anziehend sind die §§ 5 und 6, die der Darstellung gewerblicher Erzeugnisse und der bildlichen Darstellung des Raumes gewidmet sind. Den Kindern ist der Reihe nach aufgegeben worden: Darstellung einer Geige nach Natur, eines rundlichen (Wiener) Stuhles in Untersicht nach Natur, eines viereckigen Stuhles aus dem Gedächtnis, eines elektrischen Trambahnwagens aus dem Gedächtnis, einer Kirche aus dem Gedächtnis, einer Schneeballschlacht aus dem Gedächtnis. Im siebenten und achten Lebensjahre bieten von den Mädchen überhaupt keine, von den Knaben nur einige eine räumliche Darstellung. Vom achten bis zwölften Jahr entwickelt sich die räumliche Vorstellung nur langsam, besonders bei den Mädchen. Dann erhöht sich plötzlich die Zahl der Kinder, die die räumliche Vorstellung erfassen und räumlich wiedergeben können, besonders unter den Knaben.

Der Verf. erhebt auf Grund seiner Untersuchungen, wie auch andere Methodiker, die Forderung, „das Gedächtniszeichnen oder richtiger gesagt, das Zeichnen

aus der Vorstellung heraus sei an die Spitze aller zeichnerischen Übungen zu stellen." Durch die Tatsache, daß ein oft gesehener viereckiger Stuhl nach dem Gedächtnisse richtiger gezeichnet wurde als das schwierige Gebilde eines von unten gesehenen Stuhles von runden Formen nach Natur, wird diese Forderung nicht genügend begründet. Es wird ja dann freilich S. 235 hinzugefügt: „Der erste Unterricht im Zeichnen kann lange Zeit in zwei Schritte zerlegt werden: der eine, welcher scheinbar mit dem Zeichnen gar nichts zu tun hat, der dem Anschauungsunterricht zugewiesen werden muß und der die Aufgabe hat, eine Reihe von Raumvorstellungen aufzufassen (zu apperzipieren); der andre, der dem eigentlichen Zeichenunterricht angehört, der die Aufgabe hat, die apperzipierte Vorstellung durch die Zeichnung zu korrigieren und klar auszugestalten. Es tritt also eine Arbeitsteilung ein in Apperzeption und Reproduktion. Erst später, wenn eine genügende Anzahl von apperzipierenden Vorstellungen vorhanden ist, wenn also jede neue Raumform leicht aufgefaßt und in den Vorstellungsbegriff eingereiht werden kann, empfiehlt es sich, das Zeichnen nach der Natur neben dem Gedächtniszeichnen einzuführen." Ist das wirklich richtig? Sollte nicht bei kleinen Kindern ebenso wie bei größeren die Apperzeption besser erfolgen, wenn der Anschauung des neuen Gegenstandes gleich ein Niederzeichnen zur Seite ginge? Wird das erst nach dieser Übung erfolgende Gedächtniszeichnen nicht treuere Bilder der Wirklichkeit liefern, weil diese von vornherein deutlicher aufgenommen werden?

Das Ergebnis der gesamten Untersuchungen ist auf S. 486 in 16 Nummern zusammengestellt, aus denen man den Wert dieser Arbeit ermessen kann. Daran schließen sich auf S. 489 Vorschläge zur Praxis des Zeichenunterrichtes, die sich von vornherein dadurch empfehlen, daß der Verf. nicht ins Blaue hinaufstrebt, sondern die Schranken beachtet, die bei den gegenwärtigen Schulverhältnissen entgegenstehen. Man muß sie selbst nachlesen, man wird finden, daß durch ihre Befolgung die Entwickelung der Befähigung, Gegenstände richtig zu sehen und wiederzugeben, besonders aber auch die Lust hierzu, wesentlich gefördert werden wird. Auch die pädagogischen Schlußbetrachtungen lasse man nicht unbeachtet. Die Ausstattung des Buches ist vortrefflich. Es wäre erwünscht, daß auch die wissenschaftlichen Lehrer von solch einem Werke Kenntnis nähmen. Es handelt sich hier nicht nur um die Aufgabe des Zeichenunterrichtes, sondern um die der ganzen Schulerziehung.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

7. Diocèse de Tournay. Congrès de l'Enseignement Moyen, tenu à Bonne-Espérance 12. et 13. Sept. 1905. H. et L. Casterman, Tournai. 536 S. 8°.

Die höheren Schulen in Belgien zerfallen, abgesehen von den Privatinstituten, in drei Arten: Königliche Athenäen, deren es 20 gibt, städtische höhere Schulen mit dem Namen Collèges, die unter Aufsicht des Staates stehen, und geistliche Schulen, die vollständig „frei" sind. Und diese suchen sich anscheinend dieser Freiheit würdig zu erweisen durch wissenschaftliche Studien und pädagogische Tüchtigkeit der Lehrer. Die geistlichen Schulen stehen unter Oberaufsicht eines Bischofs oder eines Ordens. Die Bischöfe haben für wissenschaftliche Lehrer Seminare angelegt, die, wie es scheint, zuweilen mit landwirtschaftlichen Schulen in Verbindung stehen. Als im September 1905 die 75. Wiederkehr des Tages der Unabhängigkeitserklärung von Belgien festlich begangen wurde, feierte auch das Seminar Bonne Espérance in der Diözese Tournay (Doornik) sein 75jähriges Jubiläum. Bei dieser Gelegenheit veranstalteten

die bischöflichen höheren Lehranstalten dieses Sprengels unter Führung des Seminardirektors von Bonne Espérance, des Domherrn Carlier, eine Schulausstellung und eine Versammlung höherer Lehrer, die von 400 Gästen, teilweise aus den Nachbargebieten, besucht worden ist. Über den Verlauf dieses Unternehmens berichtet in ausführlicher Weise das oben bezeichnete Buch. Es hat auch für uns Interesse, um so mehr, als schon in der Einladung gesagt ist und aus vielen Vorträgen deutlich hervorgeht, daß man dort sich eifrig mit der deutschen Pädagogik, und besonders der Herbartischen, vertraut gemacht hat. Im Jahre 1889 hatte der Schulinspektor Féron eine Schrift über den Lateinunterricht nach den Grundsätzen der deutschen Pädagogik veröffentlicht. Auf diese geht die Reform des Unterrichts, besonders in dem Sprengel von Tournay zurück. Der Domherr Krekelberg wandte die neuen Ideen auf den Unterricht in den lebenden Sprachen, in der Mathematik und den Naturwissenschaften an. Die vor dem Kongreß gehaltenen Vorträge, die die mannigfaltigsten Themata behandeln, beweisen, daß man den Reformen Verständnis entgegengebracht hat. Es fanden an den zwei Tagen vier Hauptversammlungen und sehr zahlreiche Sektionssitzungen statt. Schon die auf den Hauptversammlungen gehaltenen Vorträge erweisen, daß an diesen Anstalten neben der Religion auch Wissenschaft und Kunst zur Geltung kommen. Noch deutlicher tritt dies hervor in den Berichten über die Sitzungen der sechs Sektionen, in denen über 50 verschiedene Themata in sachkundiger Weise vorgetragen und behandelt worden sind. Ich will nur einige hervorheben. „Wie weit kann das Anschauungsmaterial beim Lesen der Schriftsteller förderlich sein?“ „Über richtiges, schönes und ausdrucksvolles Lesen.“ „Uber unvorbereitetes freies Reden der Schüler.“ „Der Aufsatz in Unterprima.“ „Die Demosthenеslektüre.“ „Die heuristische Methode beim Beginn der Algebra.“ „Pädagogik und Geometrie.“ „Die wissenschaftliche und die volkstümliche Apologetik.“ „Die Beziehungen zwischen Klassenlehrer und Schüler.“ „Die Hygiene in den Schulhäusern.“ „Mittel, das Erlernen der deutschen Sprache zu erleichtern.“ „Lehrziel des deutschen und des englischen Unterrichtes in den höheren Schulen.“ „Kunstunterricht.“ Ergänzt wurden die Vorträge durch die Schulausstellung. Sie umfaßte zwei Teile: A. Übersichten über 1. Lehr- und Stundenplan, 2. Hilfsmittel für die Arbeit der Schüler, 3. Bücher für die Lehrerbibliothek, 4. Anschauungsgegenstände, 5. Lehrweise für die einzelnen Fächer. B. Bücher, Karten, Bilder, Gegenstände usw. Die Sammlung scheint sehr reichhaltig gewesen zu sein. Die Veranstalter des Unternehmens, und besonders Seminardirektor Carlier, können mit Befriedigung auf den Verlauf der Festtage zurücksehen und haben recht getan, auch weiteren Kreisen Bericht darüber zu erstatten.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

8. Neubauer, Lehrbuch der Geschichte. Bilderanhang. Unter Berücksichtigung der Kultur- und Kunstgeschichte für die Belehrung in Schule und Haus herausgegeben von Dr. B. Seyfert. 370 Abbildungen mit erläuterndem Texte. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. 160 S. klein Folio. Preis: 2,50 ℳ, in Leinenband 3 ℳ.

Die mit Recht so weit verbreiteten Lehrbücher der Geschichte von Neubauer nehmen überall in gebührender Weise Rücksicht auf die Kulturgeschichte und besonders auch auf die Erzeugnisse der Kunst. Wenn aber die Behandlung solcher Abschnitte nicht zum Verbalismus führen soll, so müssen Abbildungen dazu vor-

handen sein. Nun gibt es ja allerdings heute Abbildungen in großer Fülle und auch in schöner Ausführung. Aber für den Handgebrauch kommen doch nur wenige Werke in Betracht und sie schließen sich nicht gerade an Neubauer an. Da ist es denn ein glücklicher Gedanke, daß Seyfert diesen „Bilderanhang" herausgegeben hat, der sich übrigens nicht auf Kultur- und Kunstgeschichte beschränkt, sondern auch „die bedeutendsten Gestalten und die wichtigsten Ereignisse der politischen Geschichte Deutschlands, besonders seit der Reformationszeit, den Schülern in Abbildungen nach anerkannten Meistern" vorführt.

Der deutschen Geschichte ist überhaupt der größte Teil des Buches gewidmet. Während dem Orient, Griechenland und Rom 43 Seiten zugeteilt sind, entfallen auf Deutschland 112. Im ganzen werden 370 Abbildungen geboten, also ein großer Reichtum. Die Auswahl finde ich vortrefflich und ebenso die Einrichtung des Ganzen. Um seine Eigenart erkennen zu lassen, hebe ich einige Nummern heraus und füge den beigegebenen Text hinzu. Fig. 1: Der altbabylonische König Chammurabi (um 2200 v. Chr.) empfängt vom Sonnengott Samas die Gesetze. In Susa Anfang 1902 durch eine französische Expedition aufgefundenes Relief. Es bildet die Spitze einer 2,25 m hohen Säule von 1,75 m mittlerem Umfange, die in Keilschrift den Chammurabi-Kodex enthält. Louvre. Paris. Mémoires, Tome IV (Textes Elamites-Sémitiques) Paris 1902. — Fig. 6: Der Tempel zu Jerusalem zur Zeit Christi. Umbau durch Herodes 21 n. Chr. begonnen, erst 64 n. Chr. beendet, 70 zerstört. Gebäude in weißem Marmor, Dächer vergoldet. Tempelplatz 500 m lang, 300 m breit. Rekonstruktion nach den Ergebnissen der Tempelforschung des Oberbaurates C. Schick in Jerusalem. Verkleinerung des Schulwandbildes von Adolf Eberhardt, im Verlage von Max Leipelt, Warmbrunn in Schlesien. — Fig. 36: Rekonstruktion der Bauwerke in und außerhalb der Altis von Olympia, nach den vom Deutschen Reiche 1875—1881 veranstalteten Ausgrabungen. Aus Wägner, Hellas und Rom. Die Altis hat die Gestalt eines unregelmäßigen Vierecks, die Westmauer mit den beiden Toren mißt etwa 180 m, die Südmauer etwa 150 m. Das wichtigste Bauwerk ist der 64 m lange und 27 m breite dorische Zeustempel, mit der Goldelfenbeinstatue des Zeus von Pheidias aus der Zeit nach den Perserkriegen, s. Fig. 23, vergl. Guhl und Koner; Menge, Einführung in die Antike Kunst; Luckenbach, Olympia und Delphi; Bötticher, Olympia. — Erfreulich ist es, daß auch die deutsche Mythologie bedacht ist, 124—127. Das Mittelalter wird veranschaulicht durch Bilder von Rittern, Burgen, Städten, Mauern und Toren, aber auch Skulpturen und Gemälden. Buchdruck, Holzschnitt und Kupferstich sind berücksichtigt. An große geschichtliche Zeiten erinnern Bilder wie Kaulbachs Zeitalter der Reformation, Messerschmidts Verwundung Tillys, Brauns Gebet Gustav Adolfs vor der Schlacht bei Lützen, Menzels Tafelrunde Friedrichs des Großen usw. Von vielen hervorragenden Persönlichkeiten werden Porträts gegeben, so von Moritz von Sachsen, Thomasius, August Hermann Francke, dem großen Kurfürsten, Friedrich dem Großen, Ziethen, Bach, Lessing, Schiller, Goethe, Mozart, Beethoven usw. Teils werden die Bilder der Künstler wegen geboten (z. B. Ludwig Richter 310—313, Thorwaldsen 317—320), teils des Gegenstandes wegen, sehr häufig aber wirken beide Gründe zusammen, so bei Bleibtreus Bild „Die drei Monarchen während der Leipziger Völkerschlacht", Delaroches „Napoleon zu Fontainebleau", „Das Schauspielhaus in Berlin" von Schinkel und „Die Walhalla bei Regensburg" von Klenze. Die Abbildungen, die der Zeit seit Wilhelm I. entnommen sind, möchte man alle anführen, um zu zeigen, wie glücklich der Herausgeber gewählt hat. Wie trefflich

der beigegebene Text ist, haben die oben angeführten Beispiele gezeigt. Er gibt dem Lehrer, der die Bilder besprechen will, wichtigen Stoff an die Hand, er ermöglicht aber auch der Jugend eine selbständige Beschäftigung mit dem Bilderanhang. Und dies ist um so wichtiger, als der Schulunterricht nicht in der Lage ist, all die gebotenen Bilder ausführlich zu besprechen. Es ist ersichtlich, der Herausgeber ist ebenso vertraut mit der einschlägigen Literatur wie mit der Fülle der vorhandenen Bilder und Bildwerke und weiß das Wissenswerteste knapp zusammenzufassen. Für die, die mehr wissen wollen, führt er häufig Quellenwerke an. Lehnt sich das Buch auch an Neubauers Geschichtsbücher an, so ist es doch auch ohne diese verwendbar. Die Ausführung der meisten Abbildungen ist wohl gelungen. Daß unter einer so großen Zahl auch etliche mißglückt sind, ist natürlich. Die übrige Ausstattung ist gut; der Preis ist überraschend billig.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

9. H. Vaihinger, Die Philosophie in der Staatsprüfung. Winke für Examinatoren und Examinanden. Zugleich ein Beitrag zur Frage der philosophischen Propädeutik. Nebst 340 Thematen zu Prüfungsarbeiten. Berlin 1906. Verlag von Reuther & Reichard. VII u. 192 S. Preis 2 ℳ.

„Den schlechten Mann muß man verachten,
Der nie bedacht, was er vollbringt.“

Dies Wort, das der Herr Verfasser obiger Schrift mahnend dem denkenden Leser zuruft, ist dem Sinne nach Veranlassung zu diesem Buche geworden. Anstatt der hergebrachten Gewohnheit zu folgen, den wüsten Kopf des armen Examinanden in kurzer Zeit durch die heterogensten Gebiete zu jagen und ihm eine möglichst große Menge von Einzelheiten abzuverlangen oder — was auch nicht zu selten war — ihn in dem engen Kreise der jüngsten Studien des Examinators festzubannen, hat sich Vaihinger, mit der Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts in der Philosophie beauftragt, die Frage vorgelegt: Wie gestalte ich diese Prüfung am besten, d. h. so, daß sie am ersprießlichsten sich erweise für den Prüfling und damit auch wohl für den menschlich empfindenden Prüfenden und nicht zuletzt für das Prüfungsfach? Die theoretische Antwort auf diese Frage und ihre praktische Ausführung im Laufe der letzten 20 Jahre legt er nun der Öffentlichkeit vor. Und er müßte kein Philosoph sein, wenn er nicht zugleich die Frage nach der Berechtigung und dem Werte der philosophischen Allgemeinbildung für den Lehrer an höheren Schulen kritisch prüfte und endlich die Folgerungen und Forderungen daraus für den Schulunterricht, d. h. das Problem der philosophischen Propädeutik für Schule und Universität erörterte. Diese „Prinzipielle Begründung“ umfaßt den ersten Teil (S. 5—154), während die „Systematische Zusammenstellung der Themata“ den zweiten Teil (S. 155—191) bildet.

Die gestellten Themata sind vorwiegend historischer Art und knüpfen dabei häufig, was vorher treffend begründet wird, an aktuelle Fragen oder Werke an. M. E. treten die Erörterungen rein sachlicher Probleme, rein logischer oder psychologischer Aufgaben etwas zu sehr zurück. Die Weise aber, wie der Herr Verfasser die Individualität des Prüflings, insbesondere sein eigentliches Studiengebiet berücksichtigt, und wie er durch Anknüpfen an die Gegenwart sein Interesse zu wecken weiß, ist meisterhaft. Voll von Belehrung und interessanter Beleuchtung der einzelnen Unterrichtsgebiete der höheren Schule sind die Ausführungen über Verbindung dieser Fächer mit der Philosophie (S. 61—102).

Die Begründungen des Wertes der philosophischen Allgemeinbildung für den Lehrer an höheren Schulen, insbesondere auch einer schriftlichen Arbeit aus diesem Gebiete und einer mündlichen Prüfung in Logik und Psychologie — nicht oder — erscheinen so klar und überzeugend, daß damit die gegenteiligen Behauptungen und Forderungen der philosophischen Fakultät der Universität Breslau nicht werden streiten können. Auch der Vorschlag zur Trennung des mündlichen Examens überhaupt in zwei zeitlich geschiedene Hälften liegt durchaus im körperlichen wie geistigen Interesse des Kandidaten. Diese Rücksichtnahme auf den Prüfling, die überall das Subjekt, den Menschen, vor das Objekt, die Sache, stellt, ist dasjenige, was dem Buche in allen Teilen den Stempel der pädagogisch-didaktischen Reife aufdrückt. Nur ein Hochschullehrer ersten Ranges konnte so schreiben! Aus dem Buche tritt klar hervor, daß von solchem Lehrer und solchem Tun ein lebendiger Strom philosophischen Interesses ausgehen muß, und daß dem Lehrer daraus der Lohn erwachsen wird, der schöner und höher ist als alle äußere Auszeichnung und Anerkennung: die Dankbarkeit seiner Schüler, die durch ihn für seine Wissenschaft erwärmt, ja begeistert wurden.

Les Avants. **A. Gille.**

---

10. Der Deutsche Aufsatz. Von Professor Dr. Paul Geyer, Oberlehrer am K. Gymnasium zu Brieg. München 1906. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. Oskar Beck. Preis geh. 6 *M*, geb. 7 *M*. (Aus: Handbuch des Deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausgegeben von Adolf Matthias I, 2.)

Vor allen Dingen drängt es bei dieser Anzeige den Unterzeichneten, das hohe Verdienst des Herausgebers dieses Gesamtwerkes mit dankender Anerkennung hervorzuheben, daß er für die einzelnen Gegenstände die rechten Männer auszuwählen weiß. Wie wir in der Abteilung für die Lesestoffe in Herrn Goldscheider einen hervorragend geeigneten Bearbeiter fanden, so begegnet uns in dem Verfasser, der das weit schwierigere und weniger dankbare Gebiet des deutschen Aufsatzes behandelt, wiederum eine Persönlichkeit, die nicht bloß mit Sicherheit das gegebene Feld beherrscht, sondern auch mit Wärme und Begeisterung das edle Handwerk treibt und die Darlegungen mit anmutender Frische und freundlichem Humor zu umkleiden versteht. Man lese nur gleich die ersten Seiten, wo die Lage der Sache ernst und doch heiter, wie es dem gediegenen Kenner zukommt, hingestellt und die Lösung der Frage scharf und klar dahin formuliert wird: daß die Schulübung lediglich die Technik überliefern könne, die allein lehrbar ist, daß aber die Kunst der schriftlichen Darstellung ganz allein von der Eigenart des Schreibenden abhängt. „Der Stil ist der Mensch"; man erlernt nur das Regelrechte, Korrekte; und die Mehrzahl der Schüler bringt es nie weiter.

Aus diesen gesunden Anschauungen und den Leistungen der Vorgänger entnimmt der Verfasser für seine ganze Arbeit den Leitsatz: „Meine Aufgabe kann im wesentlichen nur die sein, das Beste, was in bezug auf die leitenden Gesichtspunkte (Theorie) und den planmäßigen Betrieb (Methode) der Aufsatzübungen bisher zutage getreten ist, einheitlich zusammenzustellen und so den Anfänger im Lehramt mit dem gegenwärtigen Stande dieses Unterrichts theoretisch und praktisch bekannt zu machen".

Was der Verfasser von der Rhetorik und der Pflege des freien Vortrages auf Schulen sagt, hat meinen vollen Beifall; ich erinnerte mich dabei an eine von mir vor beinahe 60 Jahren gehaltene Schülerrede, deren Thema die schöne Strophe Herders bildete:

Rede deutsch, o du Deutscher! Sei kein Künstler
In Gebärden und Sitten! Deine Worte
Sei'n wie Taten, wie unerschütterliche Felsen der Wahrheit!
(Aus den Blättern von Deutscher Art und Kunst.)

In betreff der Abiturientenaufsätze bemerke ich zu S. 36, daß nicht bloß in Bayern und früher wenigstens in Frankreich, sondern auch in Elsaß-Lothringen in den siebziger Jahren auf meine Veranlassung oft das gleiche Thema für alle Schulen des Landes gestellt wurde, um allgemeine Vergleiche zu ermöglichen. Selbstverständlich mußten die Themata, da keinerlei Vorbereitung stattfinden konnte, sich in gewissen Grenzen halten; z. B. Demosthenes und Cicero als politische Redner verglichen; Achill und Alexander d. Gr.; Deutschland das Herz Europas; „Im Glück halte ein, im Unglück halte aus". In Frankreich hat man, früher wenigstens, die ruhige Erörterung nach deutscher Art nicht sehr gepflegt; jeder Aufsatz sollte ein discours sein und gewöhnlich brachte schon der dritte Satz der Arbeit einen pathetischen Ausruf oder eine rhetorische Frage. Ich habe manches der Art gesehen, und die französischen professeurs begriffen nicht, wie man es anders machen könnte, pour exciter le génie des jeunes gens. Wie sich hier der verschiedene Geist ihrer Unterrichtsweise sehr deutlich offenbarte, so herrschte auch beim Übersetzen der alten Klassiker nach dem unvermeidlichen mot à mot lediglich das Bestreben nach schwungvollen Phrasen ohne Rücksicht auf Genauigkeit, zur Vermeidung des français d'épicier. Daß der Gehalt dieser Formgewandtheit immer entsprochen hätte, kann ich gerade nicht behaupten; ich bemerke dies zu S. 43f. und will auch noch anführen, daß ich selbst einstmals meinen Primanern eine kleine sapphische Ode des Horaz aufgab in alcäisches Metrum deutsch zu übertragen, ein andermal eine alcäische Ode in Asklepiadeen — zur freien Wahl neben einem andern Thema —, worauf ich von der Hälfte der Klasse leidlich gute Übungsversuche erhielt. Sonstige freiwillige Dichterproben ernster und humoristischer Art nahm ich auch gern privatim an, um meine Leute näher kennen zu lernen.

Die Grundlegung seiner Theorie gibt der Herr Verfasser auf S. 44—88 in den Abschnitten von Ermittlung und Anordnung des Stoffes: eine klare, übersichtliche, gehaltvolle Anleitung, die neben logischer Begründung den gewiegten Praktiker überall hervorblicken läßt, der auf allen Stufen der Unterrichtsführung gleichmäßig zu Hause ist und gegen schriftstellernde Kollegen maßvolle Polemik übt. Der Abschnitt über die mit Recht in den Mittelpunkt gestellte antike Chrie ist musterhaft; nicht weniger die folgende Erörterung ethischer Themata, die mit der dialektischen Bearbeitung von Begriffen nach sokratischer Methode beginnt, also in die philosophische Propädeutik führt und in der Grundlegung der sittlichen Persönlichkeit gipfelt. (Der Verfasser hat auch selbst eine „Schulethik" herausgegeben.) Es folgen die insbesondere für junge Lehrer sehr instruktiven Abschnitte über Vorbereitung und Korrektur der Arbeiten, wobei ich besonders auf das S. 119ff. Gesagte aufmerksam machen möchte.

Ganz richtig heißt es im Beginn des Praktischen Teils, der die Aufsatzstoffe und deren Behandlung bringt: „Mein Buch will zeigen, wie es meiner Meinung nach gemacht werden soll, will aber keinem Leser die eigene Arbeit abnehmen" (S. 138); — denn auch die Anwendung der besten Lehren ist eine Kunst, zu der Anlage gehört. Wer nur mechanisch nachmacht, was hier oder dort angeraten wird, dem ist nicht zu helfen; er wäre besser nicht Lehrer geworden. Auch ich würde manches der hier in reicher Fülle gebotenen Themata anders behandeln; und ich finde z. B. den Inhalt der Schillerschen Balladen zu sehr zerhackt und zerstückt, wie auch andre

kleine Gedichte; aber practica est multiplex; ich finde Reflexionen wie S. 140ff. in Quarta verfrüht; aber trotzdem bin ich durchaus auf des Verfassers Seite gegenüber den Einwendungen von Prof. Litzmann und dem Weimarer Kunsterziehungstage, die vom kindlichen Geiste sehr wenig inspiriert sind! Auch die Aufgaben für Tertia aus Cäsar, Ovid und Xenophon sind passend, wofern der Deutschlehrer diese Gegenstände selbst mit der Klasse treibt; andernfalls werden sie als sogen. Facharbeiten an Stelle eines Aufsatzes unter Aufsicht des Fachlehrers gemacht werden können (vgl. S. 132ff.). Ich bemerke dabei, daß diese jetzt in den preußischen Lehrplänen empfohlenen oder vorgeschriebenen Ausarbeitungen schon in den siebziger Jahren in Elsaß-Lothringen als regelmäßige Übung eingeführt waren, wie denn auch manche andere Neuerung der letzten Jahrzehnte damals dort schon in aller Stille bestand. Man vergleiche meinen Aufsatz in der Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen, Bd. XXXVI (1882), S. 529—554, besonders S. 535ff.

Unter den Aufsatzstoffen für Untersekunda erscheinen mir einige aus Schillers Jungfrau von Orleans etwas zu hoch gegriffen; der Schüler wird da leicht zum bloßen Nachbeter. Dagegen stimme ich vollständig mit dem Verfasser betreffs der kürzeren Behandlung von Lessings Laokoon und Dramaturgie, und finde seine Erläuterungen der Schuldfrage und der Katharsis vom modernen Standpunkte aus, sehr klar und zweckentsprechend. Die Fülle von Themata für obere Klassen ist überall in anregendster Weise gegliedert und variiert.[1] Auch die Aufgaben ethischen Inhalts sind vortrefflich ausgewählt und skizziert. Wertvolle Zugaben endlich nenne ich die angefügten neun Abiturientenaufsätze, zu deren Beurteilung man die Vorbereitung S. 91—93 vergleichen muß. Diese Arbeiten erfüllen den Leser mit großer Hochachtung vor des Verfassers Berufstätigkeit. Man sieht, daß er es verstanden hat, die philosophischen Begriffe auch bei den Schwächeren zu Klarheit und Bestimmtheit herauszuarbeiten, und daß es ihm gelungen ist, die Quintessenz aller höheren Schulbildung, die auch nach meiner bescheidenen Meinung im deutschen Aufsatze sich widerspiegeln soll, hier als das Ergebnis systematischer Anleitung zur Bildung, Anordnung und sprachlichen Ausprägung eigner Gedanken bei herangereiften Jünglingen zu gewinnen.

München. **Dr. Baumeister.**

Eingesandte Bücher.

Wentscher, M., Einführung in die Philosophie. Leipzig (Göschen) 1906.
v. Drygalski, E., Ferdinand Freiherr v. Richthofen. Leipzig (Weicher) 1906.
Jaeger, W., Werner v. Siemens. Leipzig (Weicher) 1906.
Pallat, L., Schule und Kunst in Amerika. Leipzig-Berlin (Teubner) 1906.
Furtwängler, A., Die Bedeutung der Gymnastik in der griechischen Kunst. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.
Ziehen, Schulpolitik und Pädagogik. Leipzig (Teubner) 1906.
Bohnstedt, H., Mädchenschule und Himmelreich. Leipzig (Dürr) 1906.
Seiler, F., Geschichte des deutschen Unterrichtswesens. Bd. 1 und 2. Leipzig (Göschen) 1906.

---

1) Um doch ein kleines Versehen zu notieren, bemerke ich, daß auf S. 264 Z. 10 v. o. das Zitat: „Seht, Kinder, wie ein Wüterich verscheidet“, nicht aus Körners Zriny stammt, sondern ein Ausruf der Armgart aus Schillers Tell ist.

Knabe, K., Geschichte des deutschen Schulwesens. Leipzig (Teubner) 1905.
Heilmann, K., Handbuch der Pädagogik. 1. Bd. Leipzig (Dürr) 1906.
Barth, P., Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig (Barth) 1906.
Schöppa, G., Die Bestimmungen des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten über die Einrichtungen der Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschule. Leipzig (Dürr) 1906.
Loria, G., Vergangene und künftige Lehrpläne. Leipzig (Göschen) 1906.
Vorbrodt, W., Johann Amos Comenius: Didactica magna. Leipzig (Dürr) 1906.
Goldacker, M., Hofmann, H., Kreußler, G., Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. Leipzig (Dürr) 1906.
Bischoff, O., Leitfaden beim Unterricht in der Geschichte der christlichen Kirche. Leipzig (Wöller) 1906.
Meltzer, H., Kirchengeschichtliches Lesebuch für Oberklassen höherer Schulen. 1. und 2. Teil. Dresden (Bleyl & Kaemmerer) 1906.
Uhl, W., Entstehung und Entwicklung unserer Muttersprache. Leipzig (Teubner) 1906.
Porger, G., Moderne erzählende Prosa. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906.
Klaiber, Th, Deutsche Briefe. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.
Thorbecke, A., Pestalozzi: Lienhard und Gertrud. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.
Heine, G., Aus der silbernen Zeit unserer Literatur. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.
v. Sallwürk, E., Märchen und Novellen von Goethe. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.
Evers, M., Walz, H., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Leipzig-Berlin (Teubner) 1906.
Linke, K., Illustrierte deutsche Literaturkunde. Leipzig (Dürr & Peter) 1906.
Klinze, A., 44 Interpunktionsdiktate. Leipzig-Berlin (Hofmann) 1905.
Frötscher, J., Schiller, Braut von Messina. Leipzig (Teubner).
Richter, R., Verschwörung der Fiesko zu Genua. Leipzig (Teubner).
Jiriczek, L., Die deutsche Heldensage. Leipzig (Göschen) 1906.
Kleinpaul, R., Das Fremdwort im Deutschen. Leipzig (Göschen) 1905.
Koch, M., Geschichte der deutschen Literatur. Leipzig (Göschen) 1906.
Junk, V., Die Epigonen des höfischen Epos. Leipzig (Göschen) 1906.
Lehmann, R., Deutsches Lesebuch. Anhang für die Provinz Sachsen. Unter-, Mittel- und Oberstufe. Leipzig (Freytag) 1906.
Breuning, E., Hilfsbuch für die deutsche Literaturgeschichte. Gotha (Perthes) 1906.
Conrad, H., Shakespeares Julius Cäsar. Deutsche Verlagsanstalt. Stuttgart-Leipzig 1906.
v. Boltenstern, P., Ciceros Philosophische Schriften: Cato maior de senectute. Text und Kommentar. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.
Kunze, R., Die Germanen in der antiken Literatur. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1906.
Pollak, E., Französischer Sprachführer. Leipzig-Wien (Bibliographisches Institut).
Scheffler, W. & Combes, J., L'avare. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906.
Petzold, F., Histoire de la révolution française. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906.
Beckmann, K., Campagne de 1806—1807. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.
Sachs, K., Contes du soir. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906.
Monod, A., Histoire de France. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.

Rudolph, K., Morceaux choisis des œuvres de Rousseau. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.

Kuttner, M., Französische Lebensweisheit. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906.

Roussell, E., Pages choisies par Alfred de Mousset. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.

Coordts, W., L'histoire de France. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906.

Wychgram, J., Daudet: Lettres de mon moulin. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.

Wychgram, J., Choix de nouvelles modernes. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.

Rosenthal, M., La petite Fadette. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906.

Kempf, Th., La Samaritaine. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906.

Fuchs, M., Anthologie des prosateurs français. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.

Delâge, J., Le verre d'eau. Vienne-Leipzig (Gräser & Teubner) 1905.

Engwer, Th., Choix de poésies françaises. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906.

Quiehl, K., Französische Aussprache und Sprachfertigkeit. Marburg (Elwert) 1906.

Ricken, W., Französisches Gymnasialbuch. Berlin-Chemnitz-Leipzig (Gronau) 1905.

Gevelle, H, Esthétique Artistique. Enghien (Spind) 1905.

Waldmann, M, Le bourgeois gentilhomme. München (Lindauer) 1906.

Appel, L., Picciola. München (Lindauer) 1906.

Büchner, G., La veillée de Vincennes. München (Lindauer) 1906.

Stoughton, J. W.; Herrmann, A., A tale of two cities. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906.

Budde, G, The Siege of Sebastopol. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906.

Stumpff, E, The fifth form at St. Dominic's. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.

Reinolds, R., Vetter, P., The Island Ream. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906

Reinke, H., Little Lord Fauntleroy. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.

Thiergen; Stoughton: A Christmas Carol. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing 1905.

Bube, J., A Christmas Posy. Leipzig-Wien (Freytag-Tomsky) 1906.

Opitz, G., Tales and Sketches. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906.

Aronstein, Ph., English Poetry. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.

Boetke, K., Lindenstead, A., The sketch book. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.

Krueger, G., Englisches Unterrichtswerk. 1. und 2. Teil Leipzig (Freytag) 1906.

Schröer, A., Englische Literaturgeschichte. 2. Teil. Leipzig (Göschen) 1906.

Simon, M., Methodik der elementaren Arithmetik. Leipzig-Berlin (Teubner) 1906.

Harms, C, Rechenbuch für die Vorschule. 1. und 2. Heft. Oldenburg (Stalling) 1905.

Bökeler, A., Stereometrische Aufgaben. Ravensburg (Alber) 1904.

Dreßler, H., Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten. Dresden (Bleyl & Kämmerer) 1906.

Wilk, E., Haase, E., Geometrie der Mittelschule. Dresden (Bleyl & Kämmerer).

Uteschor, O., Rechenaufgaben. Breslau (Hirt) 1906.

Gieseler, A., Petri, W., Methodik für den Unterricht im Rechnen. Leipzig (Dürr) 1906.

Bock, Crantz, Haentzschel, Mathematischer Leitfaden. Leipzig (Dürr) 1906.

Nath, M., Mathematische Hauptsätze. Leipzig (Dürr) 1906.
Koch, J, Römische Geschichte. Leipzig (Göschen) 1905.
Raithel, R., Maturitätsfragen aus der allgemeinen Geschichte. Wien-Leipzig (Braumüller) 1906.
Grund, A, Österreich-Ungarn. Leipzig (Göschen) 1905.
Heine, H., Geschichte der Provinz Sachsen. Hannover-Berlin (Meyer) 1906.
Geistbeck, M., Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie. Freiburg i. Br. (Herder) 1905.
Letoschek, E., Skizzen und Karten. Wien (Freytag & Berndt).
Engleder, F., Zeichenskizzen. München (Kellerer).
Migula, W., Exkursionsflora 1 und 2 von Deutschland. Leipzig (Göschen) 1906.
Rippel, J, Grundlinien der Chemie. Wien (Deuticke) 1905.
Freund, W., Formenlehre der Homerischen Mundart. Stuttgart (Violet).
Windel, H, Lysias Reden. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.
Weißenfels, O., Auswahl aus Plato. Leipzig-Berlin (Teubner) 1906.
Micholitsch, Der moderne Zeichenunterricht. Wien (Pichler) 1906.
Reisert, K. A, Kleiner Liederschatz. Freiburg (Herder) 1906.
Beckmann, G., Chorbuch. Essen (Bädeker) 1906.
Roeder, K, Unterrichtslehre des Volksschulgesanges. Leipzig (Dürr) 1906.

Wir erneuern unsere wiederholt abgegebene Erklärung, daß die Aufgabe unserer Hefte uns nicht gestattet, den Rezensionen einen größeren Raum einzuräumen, daß wir daher nur wenige der uns zugesandten Bücher besonders besprechen können, wohl aber sonst Gelegenheit nehmen werden, auf die wertvollsten Erscheinungen, mit denen uns ein didaktischer Fortschritt gegeben zu sein scheint, in unseren Arbeiten, wie in dem Seminarium praeceptorum, dessen pädagogischer Bibliothek sie einverleibt werden, Bezug zu nehmen. Als allgemeine Empfangsbescheinigung möge die Zusammenstellung angesehen werden, die wir am Schluß jedes Heftes bringen. Auf eine Rücksendung der Schriften können wir uns nicht einlassen. Wir fügen hinzu, daß die Volksschul-Literatur nur dann von uns berücksichtigt werden kann, wenn aus den Erscheinungen derselben ein Gewinn für den Unterricht an den höheren Schulen nachzuweisen ist. W. Fries.

1. Akademisches Studium der Philosophie und der Pädagogik.

Von Dr. Hans Schmidkunz (Berlin-Halensee).

Die Frage, wie an der Universität die beiden Fächer der Philosophie und der Pädagogik am besten gelehrt und am besten studiert werden, ist seit jeher sozusagen latent und wurde in der jüngsten Zeit allmählich etwas lebhafter erörtert. Schreiber dieser Zeilen möchte den Leser nicht mit Zitaten seiner eigenen Beiträge zu diesem Thema aufhalten und muß sich hier damit begnügen, zu bemerken, daß er an anderer Stelle sich über die Sache geäußert hat und noch äußern will. Namentlich muß für eine zusammenhängende Darstellung des Unterrichtes in jedem der beiden Fächer auf künftige Arbeiten verwiesen werden. Im vorliegenden Rahmen handelt es sich uns lediglich darum, einige neuere Schriften dieses Gebietes auf ihre Förderung des Themas hin zu prüfen.

Es sind zwei pädagogische Abhandlungen und eine selbständige philosophische Schrift, die uns heute, allerdings in etwas ungleicher Weise, beschäftigen. Jene Abhandlungen sind die zwei Essays von Wilhelm Münch, erschienen in den „Neuen Jahrbüchern“ 1905, Seite 497ff. und 553ff. Die eine heißt „Pädagogische Prüfungsarbeiten“ und gibt eine Sammlung von Themen für solche Arbeiten. Die andere ist betitelt „Die Pädagogik und das akademische Studium“. Die erstere Schrift sei jetzt nur flüchtig erwähnt und wird unten näher behandelt; die letztere soll uns bereits jetzt etwas mehr beschäftigen.

Die genannte zweite Abhandlung von Professor Münch gibt nicht etwa ein Programm in Form eines Lehrplanes oder dergleichen, sondern vielmehr nur eine Übersicht, eine Aneinanderreihung von höchst fruchtbaren Gesichtspunkten; sie ist in der bekannten Weise der Münchschen Essays gleichsam aus Goldfäden gewoben, von denen jeder wert ist, daß an ihn eine nähere Beschäftigung mit dem einzelnen Punkte angeknüpft wird.

Der Verfasser geht aus von der Hauptschwierigkeit, welche allen diesen Dingen über die Behandlung der Pädagogik heute noch mehr als früher entgegensteht: von der Bestreitung der Pädagogik als einer Wissenschaft. Münch erzählt dazu die charakteristische Geschichte, daß ein Ausländer in unsere Reichshauptstadt entsandt worden sei, um dem Fachgebiete

der Pädagogik in seinem Heimatlande die gebührende akademische Stellung zu sichern; er habe geglaubt, dazu „in dem klassischen Lande der Pädagogik“ den rechten Anhalt zu finden. Diese Geschichte scheint uns weit mehr als eine vorübergehende Anekdote zu sein. Sie weist eben auch auf die große Gefahr hin, welche unserem nationalen Leben durch eine wissenschaftliche Überflügelung von dem Auslande droht.

Weiterhin macht der Verfasser auf die merkwürdige Situation aufmerksam, daß bei uns die Doktorwürde in allen möglichen Fächern erworben werden könne, nicht jedoch oder so gut wie nicht in der Erziehungswissenschaft mit allen ihren mannigfachen Gebieten. Im weiteren Verlaufe kritisiert der Verfasser mit Recht eine zu weit gehende Betonung oder eine zu enge Auffassung des Begriffes von Wissenschaft überhaupt und wendet sich namentlich, wie uns scheint mit vollstem Rechte, dagegen, daß die vielgepriesene Voraussetzungslosigkeit der Wissenschaft so leicht einzuhalten sei. „Kein Beobachtungsmaterial, das nicht zu ergänzen wäre, keine Deutung, der nicht Umdeutung folgen, kein System, das nicht verdrängt werden könnte.“

Von hier aus dürfen wir wohl gleich einen Blick werfen auf die Frage des philosophischen Unterrichtes. Es scheint uns nämlich in ihm gerade die tapfere Anfassung dieser Grenzfragen recht sehr zu fehlen. Die mancherlei Mißgunst, in der heute die Universitäten stehen, rührt nicht zum letzten daher, daß an ihnen mindestens die Gefahr ist, manches als voraussetzungslose Wissenschaft auszugeben, was doch nur — wir wollen nicht sagen: Hypothese, sondern noch weniger ist: Richtung, Partei, persönliche Entscheidung über das, was als allgemein geltend vorläufig noch nicht oder überhaupt nicht entschieden werden kann.

Im folgenden benutzt der Verfasser namentlich die Geschichte der Pädagogik, um an ihr zu zeigen, mit welcher Sicherheit von einer wissenschaftlichen Würde der Pädagogik gesprochen werden kann. Er eröffnet dabei Blicke auf überaus viel, was in dieser Geschichte noch zu tun ist, beklagt z. B. die bisherige Vernachlässigung der Geschichte der Familienerziehung. Mit vollem Rechte bestrebt er sich, die Geschichte der Pädagogik emporzuheben über eine bloße Geschichte des Schulwesens usw., und legt Gewicht auf die großen Zusammenhänge, in welchen die Pädagogik mit dem übrigen Geistesleben steht. Dabei geht es nicht ohne, wohl ebenfalls berechtigte, Proteste gegen Überschätzungen mancher früheren Leistung ab; allein gerade dabei fällt es uns doch auf, daß hier umgekehrt die Unterschätzung früherer Leistungen, namentlich in der Periode des Mittelalters, nicht ebenfalls eine Kritik bekommt.

Aber nicht nur historisch, sondern auch systematisch verteidigt der Verfasser sein Gebiet. Systematisch: das heißt hier nicht in Gefolgschaft

eines Systemes, sondern im Gegensatze der Sache selber zu ihrer Geschichte. Wer Münchs Eigenart kennt, der weiß auch, daß seine Sympathien unmöglich auf seiten der künstlich geschlossenen Systeme liegen können, da kaum einem Fachmann soviel in der Anschmiegung der Theorie an die blühende Praxis zu verdanken ist, wie gerade ihm. Das geht allerdings nicht mit scharfen Protesten, sondern vielmehr mit liebenswürdigen Zweifelworten ab; so z. B. über Herbart, der, „auch abgesehen von dem psychologischen Untergrund, in der Entwickelung der pädagogischen Begriffe nicht ohne einen gewissen Eigensinn“ gewesen sei; wobei überdies ein solcher Eigensinn als „nicht unsympathisch“ bezeichnet wird. In ähnlicher Weise macht der Verfasser auf die Verschiedenheit der Zillerschen Weiterbildung des Herbartschen Systemes von diesem selber aufmerksam.

Und nun die trostvolle Feststellung der Tatsache, daß trotz aller Schwierigkeiten der Pädagogik in ihrer akademischen Stellung sich doch so viele Hörer in die Vorlesungen aus diesem Gebiete drängen, daß so Viele Semester um Semester wieder kommen, selbst für Spezialvorlesungen, und daß man sich gern auch an den sogenannten Übungen, den Besprechungen pädagogischer Fragen, beteiligt! —

Die selbständige philosophische Schrift, welche uns heute näher beschäftigen soll, ist das Buch von Prof. H. Vaihinger in Halle a. S.: „Die Philosophie in der Staatsprüfung. Winke für Examinatoren und Examinanden. Zugleich ein Beitrag zur Frage der philosophischen Propädeutik. Nebst 340 Thematen zu Prüfungsarbeiten“ (Berlin. 1906, Verlag von Reuther und Reichard, VII und 192 Seiten Oktav, Mk. 2,—). Der Verfasser bezieht sich auch auf die erstgenannte Abhandlung von W. Münch, „Pädagogische Prüfungsarbeiten“, rühmt an ihr, daß der Verfasser mit Recht das Prinzip der Individualisierung betont, das er selber vertritt, scheint auch sonst diese Leistung überaus zu schätzen, findet aber, daß ein Teil der Themen zu sehr in das spezifisch-pädagogische Detail hineingeht. Außerdem bezieht sich Vaihinger noch auf zwei andere Schriften über philosophisches Studieren, auf die wir hier nicht eingehen können (Seite 59).

Während Münch möglichst bei den Einzelheiten bleibt und weniger allgemeine Übelstände kritisiert und allgemeine Forderungen aufgestellt, geht Vaihinger in einer Richtung weiter, in der wir glauben, daß sein Auftreten ganz besonders berechtigt und wertvoll ist. Er bezeichnet sein Buch ausdrücklich als einen Beitrag zur „Hochschulpädagogik“, und zwar nicht etwa nebenher, sondern so, daß er mehrmals auf den Kern dessen zurückkommt, was die unter jenem Namen gehende Bewegung will. In seiner Publikation kommt, sagt er, eine Seite der amtlichen Dozenten-

tätigkeit zur Geltung, welche bisher vielleicht nicht genügend gewürdigt worden sei; und darum handele es sich eben, „wie wir Universitätsprofessoren es anfangen sollen, um die Staatsprüfung in Philosophie fruchtbar und erfolgreich zu gestalten". Er scheut auch keineswegs den vielleicht in weiten Kreisen verpönten Ausdruck „Hochschullehrer".

Noch schärfer wird sein Auftreten in dieser Beziehung. Er bedauert, daß so manchem ausgezeichneten Fachlehrer leider noch der pädagogische Blick fehlt, daß jetzt noch über „Pädagogik" verächtlich der Mund gezuckt wird, und daß darin den Gymnasiallehrern ihre Universitätslehrer mit gutem Beispiele vorangehen. Auch darin hat Vaihinger recht, daß er im Anschlusse daran auf den großen Mißgriff von F. A. Wolf zurückkommt, der vorbildlich geworden ist: daß dieser nämlich das gute Lehren der Wissenschaft in dem guten Verstehen der Wissenschaft selber fand. Auch dies gehört zu den Verdiensten des Verfassers um die „Hochschulpädagogik", daß er rät, die philosophischen Themen aus alten Prüfungsakten auszugraben. Er vermutet oder sieht darin ein noch unbenutztes Material zur Geschichte des philosophischen Unterrichtes in Deutschland und macht darauf aufmerksam, welche Wandlungen sich aus diesen Materialien feststellen lassen. Es scheint uns, daß man bereits sehr erfreut sein kann, wenn ein solches historisches Thema angeregt wird, da jedes derartige Thema allein schon die systematische Berechtigung der Hochschulpädagogik beweist, falls man uns nicht die Kontinuität mit der Vergangenheit absprechen will, was ja nicht gerade dem Sinne der herrschenden akademischen Auffassungen entspricht.

Vaihinger's Buch ist gewidmet dem Jubilar Maximilian Heinze. Dieser stehe bereits 60 Semester lang in der Praxis des philosophischen Prüfens, während der Verfasser der Schrift wenigstens auf 16 Semester derartiger Erfahrung zurückblicken könne. Den Schwerpunkt seines Buches bildet eine Zusammenstellung von Examensfragen, und zwar solchen für das schriftliche Examen, teils bei der sogenannten allgemeinen Prüfung, teils bei der für philosophische Propädeutik. Es sind dies nicht ersonnene, sondern wirklich gestellte und wirklich bearbeitete Fragen, so daß die Übersicht über sie (durch mehr als zwei Jahrzehnte hindurch) auch selbst schon einen Beitrag zur Geschichte des philosophischen Unterrichtes geben kann.

Jener Themenliste läßt der Verfasser eine prinzipielle Begründung vorangehen und beginnt dazu mit einem Hinweis auf die gesetzlichen Bestimmungen und mit Erläuterungen zu ihnen. Hier hören wir vor allem zu unserer angenehmen Überraschung, daß die Kandidaten, denen in jener allgemeinen Prüfung die Wahl eines von vier Gebieten für die schriftliche Arbeit freigestellt ist, sich doch am liebsten die Philosophie dafür auswählen.

Vaihingers Buch ist nicht nur ein Beitrag zur philosophischen, sondern auch zur pädagogischen Didaktik. In den Erörterungen geht der Verfasser näher ein auf die Philosophie in ihrem Verhältnisse zur Pädagogik, erörtert dabei die Doppelstellung der Pädagogik einerseits als der allgemeinen oder sogenannten philosophischen Pädagogik, und andererseits als der speziellen Pädagogik; von welchen beiden Seiten natürlich nur die erstere für die Philosophie näher in Betracht kommt. Eine strenge Trennung der Philosophie und der Pädagogik wird hier schon deswegen abgelehnt, weil in der Philosophie als solcher vielfache pädagogische Gesichts- und Anknüpfungspunkte liegen; ja die ganze praktische Philosophie habe einen paränetischen Charakter, „der von selbst und ohne Zwang und Sprung in die Pädagogik hinüberleitet". In den 340 philosophischen Themen, welche der Verfasser schließlich gibt, sind mehrere pädagogisch und sind mit Absicht nicht gänzlich aus den übrigen herausgehoben.

Der Verfasser ist ein ausgesprochener Anhänger dessen, was man Allgemeinbildung nennt, und was in den preußischen Prüfungsbestimmungen für Oberlehrer seit fast einem Jahrhundert eine Rolle spielt. Er erörtert ziemlich eingehend den Wert der philosophischen Allgemeinbildung für den Lehrer an höheren Schulen und kommt auch sonst noch einige Male auf seine Schätzung dieses Wertes zurück. Er würde bereit sein, und tut es nur aus Raumgründen nicht, das ganze schwierige Problem der „Allgemeinbildung" aufzurollen. Er verteidigt sich insbesondere gegen ein Gutachten, welches die Breslauer philosophische Fakultät vor kurzem abgegeben haben soll, und in welchem sie die schriftliche Prüfung in den vier allgemeinbildenden Fächern abzuschaffen beantragt, abgesehen von sonstigen Wünschen der Fakultät zu diesem Thema. Uns scheint nun im einzelnen die mannigfache Polemik, die der Verfasser dagegen führt, nicht ohne Berechtigung zu sein; allein es handelt sich doch um mehr: die Breslauer scheinen eben in diesem auf die Allgemeinbildung gelegten Gewicht eine Schädigung wirklich fachwissenschaftlichen Denkens zu sehen und möchten deshalb darin lieber nur wenig Sicheres als viel Unsicheres getan wissen.

Vaihingers Schrift will sogar zugleich eine Verwahrung gegen jenes Breslauer Gutachten sein. Habe man dort schlechte Erfahrungen gemacht, so sei wohl die Prüfungsordnung falsch gehandhabt worden. Das Gutachten will dem Kandidaten die Wahl lassen, ob er in Logik oder Psychologie geprüft sein wolle. Da hat nun Vaihinger ganz recht, dagegen zu protestieren, daß es nunmehr Oberlehrer geben werde, die sich niemals mit Logik beschäftigt haben — falls man Philosophie überhaupt von jedem Oberlehrer verlangt. Die Frage darf doch eben immer offen beiben, ob man nicht lieber auf das philosophische Ergänzungsstudium überhaupt verzichtet,

als daß man sich mit kompromittierenden Unvollkommenheiten herumschlägt. Natürlich möchte auch der Schreiber dieser Zeilen keineswegs dazu beitragen, die Philosophie aus den Anforderungen an wissenschaftlichen Studienbetrieb auszuschließen; allein wenn die Philosophen in diesen Dingen zusammenhalten sollen, dann muß ihnen auch die Möglichkeit gegeben sein, eine wirklich würdige Vertretung der Philosophie durchzusetzen.

In analoger Weise wendet sich der Verfasser gegen die Breslauer Alternative, die Kandidaten je nach ihrer Wahl in alter oder in neuerer Philosophie prüfen zu lassen. Gerade hier zeigt sich die Einsicht des Verfassers in die Philosophie und in ihr Studium von der glücklichsten Seite. Zahlreiche von seinen Themen und Erörterungen beweisen das nachhaltige Wirken der alten Philosophie in der neueren. Ohne die Berücksichtigung dessen verliert die Geschichte der Philosophie überhaupt ihren wissenschaftlichen Charakter.

Auch in der Verwahrung dagegen, die Prüfung in Pädagogik zu verschieben, können wir dem Verfasser beistimmen, immer wieder vorausgesetzt, daß man auf eine Wissenschaft in der Not immer noch lieber verzichtet, als sie in einer unwürdigen Weise behandeln zu lassen. Gegen den Gedanken, daß in Arbeiten, die keine „fachmännischen Kenntnisse“ verlangen, nur ein oberflächliches Reden und Urteilen stattfinden könne (Seite 160), scheint es uns wirklich schwer, zu opponieren.

Nun kommt dazu noch etwas anderes, was dem ganzen Werke von Vaihinger einen eigenen Charakter gibt. Der Verfasser sieht nämlich in der Philosophie die allgemeine „Prinzipien-Wissenschaft“, nicht aber ein Fach neben anderen Fächern. Er hat nun unter allen Umständen recht darin, daß die Philosophie eine solche allgemeine Prinzipienlehre ist; es fragt sich aber sehr, ob sie lediglich dies und nicht auch noch etwas anderes ist, das sich schwer in „Allgemeinprinzipien“ umdeuten läßt. Der Verfasser sagt einmal (Seite 15), daß manche die Philosophie „gar zu sehr als ein Fach neben die anderen Fächer“ stellen. Also ist sie doch auch ein Fach neben den anderen Fächern, darf nur nicht „gar zu sehr“ als solches behandelt werden? Dann heißt es aber ausdrücklich (Seite 55), „daß Philosophie nicht ein Fach neben anderen Fächern, sondern das allgemeine Gebiet über den besonderen Gebieten ist“.

Wenn Vaihinger daran die Ansicht knüpft, daß ein Zusammendrängen des philosophischen Studiums auf die paar ersten Semester das Studium der Philosophie gänzlich verflachen würde, so scheint er uns damit gegenüber den wenigstens prinzipiell gegenteiligen Einrichtungen an den bayrischen Universitäten recht zu haben. Verfehlt aber würde es unseres Erachtens sein, wenn man die Philosophie aus den ersten Semestern überhaupt ausschließen

und sie erst auf Grund anderer wissenschaftlicher Studien beginnen lassen wollte. Wahrscheinlich wird hier am ehesten noch Einigkeit zu erzielen sein. Also die Forderung ist dann: die philosophischen Studien gleich beim Eintritt in die Universität beginnen und durch das gesamte akademische Sudium fortführen zu lassen.

Wie vieles Logische, Ethische, insbesondere Psychologische muß keineswegs erst auf das Herausziehen aus sonstigen Wissenschaften warten! Andere Kritiker werden dem Verfasser noch mehr, als Referent es tut, darin widersprechen, daß er bei seiner Berücksichtigung der verschiedenen philosophischen Gebiete die Psychologie ersichtlich recht knapp behandelt. Er nennt es Mißbrauch der Dienstgewalt, wenn ein philosophischer Examinator die allgemeine Regel aufstellt: „Jeder Kandidat, der nicht in der Psychologie über die identischen Sehrichtungen Bescheid weiß, ist bei mir eo ipso durchgefallen.“ Das Beispiel ist nicht glücklich gewählt; denn wenn einmal Psychologie studiert wird, so dürfte es gerade von wesentlichem Werte sein, derartige Wissensstücke als fundamental zu behandeln, auch wenn man sonst in der sogenannten physiologischen Psychologie garnicht weit gehen will. Unter den von Vaihinger verzeichneten Prüfungsfragen ist nicht etwa eine Hauptgruppe der Psychologie gewidmet; sondern lediglich im Anhange zu der Hauptgruppe „Allgemeine Themata“ sind sieben aus der Psychologie angegeben, und diese selbst spielen einigermaßen nach der Geschichte der Philosophie hinüber.

Der Verfasser verlangt von den Naturwissenschaftlern nicht nur, daß sie die Logik von dem Gesichtspunkt ihrer Spezialwissenschaft aus betrachten, sondern auch, daß sie „ihr Spezialgebiet vom Standpunkt der Logik aus“ betrachten und überschauen (Seite 90). Damit ist doch ausdrücklich, trotz der gleich darauf folgenden Universalisierung der Philosophie, wenigstens der Standpunkt der Logik als der eines Spezialfaches einbekannt. Dann aber heißt es (Seite 134) ausdrücklich, es sei gerade dies das Verkehrte und Unfruchtbare, den Primanern die Logik im systematischen Vortrag ein Fach neben den anderen Fächern werden zu lassen. In einer Anmerkung dazu verzeichnet der Verfasser, daß der ihm durchaus sympathische R. Lehmann für beide Auffassungen eintritt: für „Unterricht in der Philosophie“ und für „Philosophie im Unterricht“.

Vaihinger stellt es geradezu als Prinzip auf, daß im Gymnasium die philosophische Propädeutik okkasionalistisch gelehrt werden soll, nicht in systematischer Folge. Es tut uns gerade Vaihinger gegenüber sehr leid, daß wir hier durchaus widersprechen, ja sogar diese Weise als eine Gefahr für die philosophische Bildung unserer Nation bezeichnen müssen. Es wird hier etwas völlig Richtiges, das auch anderswo schon längst vertreten

ist, zum alleinigen Gesichtspunkte gemacht. Mit allem Rechte verlangt der Verfasser, die Philosophie in den Dingen des Schulunterrichtes zu finden, sie aus ihnen heraus zu entwickeln. Es fragt sich nur, ob dies in systematischer, planvoller Weise geschehen soll, oder ob es dem Zufall überlassen bleiben mag.

Da möchten wir nicht nur aus philosophischen, sondern auch aus pädagogischen Rücksichten gegen diese Zufallspraxis ganz entschieden Front machen. Fortwährend hat die Pädagogik mit Anstürmungen von außen zu tun, welche unter dem Rufe des Naturgemäßen die Planmäßigkeit und Systematik eines wahrhaft pädagogischen Vorgehens herabzusetzen drohen. Die Einführung eines Anfanges der Philosophie am Schlusse des Gymnasiums bedeutet nun gerade einen der wichtigsten wissenschaftlichen Wendepunkte; und an diesem Wendepunkte soll nun alles das, was sonst philosophisch erarbeitet und pädagogisch genützt wird, eine Einbuße deshalb erfahren, weil — nun einmal die gegenwärtigen Verhältnisse im Deutschen Reiche nicht so liegen wie z. B. in Österreich.

Dort ist seit längerem in einer gleichmäßigen, verläßlichen und gut überschaubaren Weise die philosophische Propädeutik durch die zwei letzten Jahre des Gymnasiums hindurch abligates Fach. Der Verfasser nennt dabei mit großer Achtung den Hauptvertreter dieser Propädeutik in Österreich, Alois Höfler, beruft sich aber auf ungünstige Nachrichten über die dortigen Erfolge aus dem Munde von Schülern. Solchen Quellen sollte doch quellenmäßig nachgegangen werden; dem Referenten wenigstens sind bisher nur gegenteilige Erfahrungen bekannt. Auch R. Lehmann hat gerade in dem von Vaihinger lebhaft gebilligten Schriftchen „Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik" geradezu eine Umwandlung seiner Überzeugungen unter dem Einflusse der österreichischen Verhältnisse merken lassen.

Natürlich führen wir Vaihingers Stellung keineswegs bloß auf die tatsächlichen Verhältnisse zurück; vielmehr handelt es sich bei ihm um eine Auffassung der Philosophie selber, welche uns doch etwas weit abzuliegen scheint von der für diese Wissenschaft notwendigen Systematik im besten Sinne des Wortes. Er läßt (Seite 140) merken, daß er es mehr schätzt, wenn die Philosophen bei sogenannten Fachgelehrten lernen, als wenn „die Fachgelehrten ihre philosophische Bildung sich bei den Philosophen und aus deren Systemen selbst holen". Es ist doch sozusagen auf der ganzen Welt, auf jedem praktischen und theoretischen Gebiete ganz selbstverständlich, daß man sich die Bildung dieses Gebietes bei dessen Fachmann holt. Und wohl nur die Philosophie und die Pädagogik haben, wenn auch vielleicht erst seit einiger Zeit, unter dem Drucke der Meinung

zu leiden, daß sie beide eigentlich doch besser bei Nichtphilosophen und Nichtpädagogen aufgehoben seien, als bei Philosophen und Pädagogen, zumal was die Theorie beider Fächer und ihre Übermittlung betrifft. Auch der Verfasser scheint es zu billigen (Seite 141), daß die Spezialforscher begannen, sich ihre Philosophie selbst zu machen.

Vaihinger ist eben selber mehr Historiker als Systematiker der Philosophie. Nicht nur die Mehrzahl seiner Themen zeigt es, sondern auch die Behandlung der Philosophiegeschichte in den von ihm gegebenen Erörterungen. Natürlich hat er hier gänzlich recht, von demjenigen, der nur in der Gegenwart lebt, zu sagen, er lebe nur halb, ihm fehle die Tiefendimension: die Vergangenheit, die Geschichte. Ebenso ist es lebhafter Beachtung wert, daß er philosophische Einflüsse auch in der Geschichte der Einzelwissenschaften betont.

Weiterhin wird die Philosophie als Grundlage der Pädagogik gewürdigt und zwar, wie wir mit besonderem Vergnügen feststellen, nicht bloß die Psychologie und Ethik, sondern auch die Logik usw. Die von Vaihinger mit Recht sogenannte „pädagogische Selbstbesinnung" sei eben ohne Philosophie nicht möglich. Dazu kommt der bereits bei älteren Gymnasiasten hervortretende Drang der Schüler, sich mit den allgemeineren Fragen der Spezialgebiete zu beschäftigen, ja sogar der metaphysische Trieb; und nur Lehrer von „philosophischer Allgemeinbildung" (wir möchten uns begnügen zu sagen: „von philosophischer Bildung") seien imstande, hier auf das junge Gemüt richtig einzuwirken.

Ganz besondere Energie verwendet der Verfasser darauf, nachzuweisen, daß die schriftliche Prüfung der mündlichen vorzuziehen sei. Wir erfahren dabei Zweifel an dem Werte der mündlichen Prüfung, wie wir sie sonst aus akademischem Munde wenig zu hören gewohnt sind. Er kommt mehrmals darauf zurück und sieht die Ursache der durchschnittlich ungünstigen Resultate mündlicher Prüfung in verschiedenen Umständen. Wir können uns auf die sehr treffenden psychologischen Einsichten, die der Verfasser hier entwickelt, nicht näher einlassen, möchten auch nicht mit ihm rechten, ob wirklich der Ausschluß der Öffentlichkeit bei mündlichen Prüfungen das zweckmäßigste ist, und begnügen uns mit dem Hinweis auf den Ausspruch (Seite 54): „Das jetzige Verfahren führt in vielen Fällen geradezu dazu, Raubwirtschaft zu treiben mit dem kostbaren Nervenmaterial der jungen Leute." Auch der Vorschlag des Verfassers, die Allgemeinprüfung und die Spezialprüfung auseinanderzulegen, diese erst einige Zeit nach jener abzuhalten, sei hier nur eben erwähnt.

Vaihinger tritt für die schriftliche Prüfung überhaupt namentlich auch aus dem Grunde ein, weil, wer eine solche Arbeit macht, nicht bloß

Energie verbrauche, sondern auch seine geistige Energie vermehre. Hier kommen wir zu einer seiner glücklichsten Gedankengruppen: zu der Forderung, das Examenswesen überhaupt nicht bloß als Kontrolle, sondern auch als ein Stück wissenschaftlicher Förderung zu behandeln. Es ist nicht nur gute pädagogische Technik, sondern auch eine wahrhafte Erziehungsethik, das ein solches Vorgehen verlangt. Das Examen soll den Examinator Mängel kennen lehren, so daß er dem Kandidaten Ratschläge zu seinem ferneren Studium geben kann. Ein richtiges Examen bildet nicht den Abschluß, nach welchem der Kandidat seine Bücher auf die Seite tut, froh, dieser Quälerei entronnen zu sein, sondern es soll den Ausgangspunkt bilden für die fernere zweckmäßige Gestaltung der Lektüre und die weitere Richtung des Nachdenkens. Nicht bloß eine nach rückwärts gerichtete Musterung, sondern auch eine nach vorwärts gerichtete Anregung — und was sonst des Verfassers treffliche Umschreibungen dieses Gedankens sind (Seite 27, 110 ff.).

Dabei gibt Vaihinger auch noch Winke für eine sowohl möglichst sachliche wie auch möglichst entgegenkommende Behandlung des Examens. Sein hauptsächlichster Kunstgriff ist „das Prinzip der Kontinuität", das heißt des Überganges von dem einen Examenspunkte zu dem anderen usw., so daß sich das philosophische Prüfungsgespräch schließlich zu einem Kunstwerke, zu einem philosophischen Dialog abgerundet hat. „Das Examen in der Philosophie muß selbst etwas Philosophisches an sich tragen."

Nun sind es namentlich zwei Prinzipien, welche der Verfasser beim Examen durchgeführt sehen will: das Prinzip der Individualisierung und das Prinzip der Konzentration. Das erstere verlangt, daß die Prüfung den individuellen Tendenzen des Kandidaten angepaßt sein soll, daß sie auf seine persönliche Entwickelung, seine — wenn man so sagen will — Liebhabereien Rücksicht nehmen, daß der Kandidat als Individuum geprüft werden soll, nicht als Nummer. Das andere Prinzip verlangt, daß die fachwissenschaftlichen Studien der Kandidaten zum Anknüpfungspunkt gemacht werden sollen usw.

Ziemlich ausführlich geht der Verfasser auf seine Handhabung dieser beiden Prinzipien ein, und zwar mit sehr plausiblen Beispielen. Er hatte einmal einen Kandidaten aus der pädagogischen Praxis, der ein Thema mit pädagogischer Spitze, aber doch nicht rein pädagogisch, haben wollte, Anglizist war und sich im übrigen hauptsächlich für Geschichte und Philosophie der Geschichte interessierte. Da gab Vaihinger das Thema: „Die geschichtsphilosophischen Anschauungen von Th. H. Buckle dargestellt und geprüft in Bezug auf ihre eventuelle Verwertbarkeit im historischen Unterricht in den Oberklassen der höheren Schulen." Ein ander Mal kam

ein Kandidat der Naturwissenschaften zu ihm mit dem bekannten traurigen Eindruck des philosophischen Kandidaten. Der Verfasser beschreibt nun in höchst interessanter Weise, wie er durch eine Erforschung der Situation den Kandidaten allmählich dazu brachte, daß er sich mit lebhaftem Interesse zu einem Thema aus dem Seelenleben der Tiere wandte (Seite 39 ff.).

Nur flüchtig können wir auf Vaihingers sonstige Auseinandersetzungen über die „individuelle Wahl des Themas" eingehen, auf seine Kritik des gegenteiligen Verfahrens, auf seine Rühmung, daß jenes Verfahren den Examinator selber fördere usw. Noch etwas mehr könnte der Verfasser hervorheben, daß die „Anamnese" (Seite 34 und 61) überhaupt Sache des „guten Lehrers" ist, daß man dagegen den schlechten Lehrer am ehesten an seiner Gleichgültigkeit gegen die tatsächlichen Verhältnisse, die ihm der Schüler entgegenbringt, erkennt.

Das historische Interesse unseres Philosophen ist nicht nur eines der Vergangenheit, sondern auch eines der Gegenwart. In der Wahl seiner Themen bevorzugt er, nicht im Zusammenhang mit dem individualisierenden Prinzip, das Prinzip der Aktualität. Mit besonderer Vorliebe wendet er ein Thema so, daß der Kandidat an eine allerneueste Fachschrift anknüpft. Im allgemeinen wird dies ja viel gutes haben; wir möchten aber doch auf die Gefahr hinweisen, welche einerseits darin liegt, daß unbedeutende Neuerscheinungen überschätzt werden, und andererseits darin, daß wiederum philosophische Fragen zu sehr in ihre eigene Geschichte aufgelöst werden.

Das andere Hauptprinzip des Verfassers ist das der Konzentration. Auch den Dozenten der Philosophie selber erläßt er nicht den Vorwurf, „diesem kategorischen Imperativ der Pädagogik öfters zuwider gehandelt zu haben". Auch darin wird man ja im wesentlichen sofort mit ihm einig sein. Der Prüfling soll jedenfalls „nicht als beliebiges Abstraktum, sondern als fachwissenschaftliches Konkretum behandelt werden" (Seite 106 f.). Nur weiß man doch auch aus sonstiger Pädagogik, daß das Konzentrationsprinzip die Gefahren einer großen Künstlichkeit in sich birgt. Hier kommt nun noch die Auffassung der Philosophie durch den Verfasser hinzu, so daß wir fürchten müssen, die Philosophie immer mehr und mehr von den übrigen Wissenschaften aufgesaugt zu sehen.

Indessen stehen uns seine positiven Verdienste in dieser Richtung voran. Allerdings können wir auch hier nicht auf die Einzelheiten eingehen, erwähnen nur wieder flüchtig seine Erörterungen über das Wiederholen von Themen und dergleichen. Ganz besonders interessant ist seine Besprechung der bekannten Klagen, daß die abgelieferten Arbeiten der Kandidaten von so gar keinem philosophischen Verständnisse zeugen. „Aber bei genauerem

Nachforschen finde ich dann regelmäßig, daß der Ankläger selbst die Schuld daran trägt durch ganz ungeeignete Stellung der Themata" (Seite 47).

Einen großen Teil der vorliegenden Schrift nimmt die Besprechung der Anknüpfungspunkte ein, welche die Philosophie in den übrigen Wissenschaften findet. Interessant ist schon die Reihenfolge, in welcher der Verfasser die übrigen Wissenschaften aufzählt. Er beginnt mit demjenigen Fache, das bisher, wenigstens in Norddeutschland, am häufigsten genannt worden ist, wenn von Propädeutik die Rede war: mit Deutsch. Daß gerade darin eine besondere Gefahr für die Philosophie liegt, hat Referent schon mehrmals darzulegen versucht und kann es hier nur eben nochmals betonen. Dabei freut es ihn, daß der Verfasser wenigstens so weit geht, dagegen zu sprechen, daß die philosophische Propädeutik so exklusiv den Deutsch-Lehrern zugewiesen werde; eine Einseitigkeit, die ein ganz falsches Bild von der Bedeutung der Philosophie gebe (Seite 153).

In der Aufzählung der speziellen Anknüpfungen folgen nun Französisch und Englisch. Bei dem letzteren würde sich vielleicht noch etwas länger verweilen lassen; und neben einer richtigen Bemerkung über Hume möchten wir doch auch die Betonung dessen nicht vermissen, daß der empiristische Charakter der engländischen Philosophie gemeiniglich überschätzt wird, was nicht nur von der häufigen Vernachlässigung ausgesprochen rationalistischer oder idealistischer Philosophen Englands gilt, sondern auch von der Behandlung des Philosophen Locke.

Es folgen klassische Philologie und Hebräisch. Jene wird etwas ausführlicher behandelt. Dabei lernen wir den Verfasser auch mit seinen eigenen philosophischen Sympathien und Antipathien kennen. Aristoteles kommt hier recht schlecht weg. Er erscheint in naturwissenschaftlicher Hinsicht gegenüber den früheren Naturphilosophen als ein „Erzreaktionär" (Seite 72). Und auch später kommt der Verfasser auf diese Kritik über Aristoteles zurück (Seite 82). Er habe in dem Evolutionsgedanken usw. ebenso wie anderswo „die ersten Blüten der richtigen Einsicht erbarmungslos geknickt und unterdrückt", habe in der Kosmologie und Biologie die genetische Beobachtung ausgemerzt und an Stelle dieser eine entgegengesetzte eingeführt, weil er das in der Natur Gegebene als ewig und unveränderlich betrachte.

Dagegen möchten wir doch einerseits einwenden, daß wir ja dieses angebliche Unrecht des Aristoteles mindestens nicht als solches beweisen können; es bleibt immer noch die Möglichkeit, daß Aristoteles recht gehabt habe. Andererseits aber verweisen wir darauf, daß Aristoteles bei einem anderen neueren Historiker der Philosophie, bei W. Windelband, in dem entgegengesetzten Extrem erscheint: als ein Evolutionist (der er

wohl schwerlich zu nennen ist). Unser Verfasser stellt es ohne weiteres als einen Fehler hin, daß Aristoteles gegenüber der mechanischen Erklärung der Lebensvorgänge die teleologische einführt; ein Punkt, bei dem wir ebenfalls mindestens nicht sicher wissen können, ob denn unsere heutige Weisheit die richtige ist.

Keineswegs möchten wir dem Verfasser widersprechen, wenn er durch „Wertmaßstäbe" einen frischen, fröhlichen Ton in die Darstellung der Geschichte der Philosophie hineinbringen will. Er warnt mit Recht davor, in der Philosophie-Geschichte Wertloses allzusehr zu konservieren. Für uns ist die Geschichte der Philosophie, namentlich im philosophischen Bildungsgang, ein dienendes Glied des Ganzen der Philosophie, gleichsam eine Ausführung und Erweiterung dessen, was in der systematischen Lehre der Philosophie gelehrt wird. Daneben aber bleiben, wenn auch vielleicht erst für eine höhere Bildungsstufe, die selbständigen Ansprüche der Philosophiegeschichte aufrecht. Wertlos ist in der Geschichte eben das historisch Wertlose; und historisch wertvoll kann sehr vieles sein, was systematisch recht wertlos ist. Auf diese Verschiedenheiten müßte im philosophischen Unterrichte doch mindestens aufmerksam gemacht werden.

Dabei würde es allerdings nahe liegen, die ausgesprochenen Wertmaßstäbe, die der Verfasser selber anwendet, zu kritisieren. Er schätzt manche, namentlich neuere Philosophen, in einer Weise hoch, daß wir unsere Verwunderung hier zwar nicht näher ausführen, aber doch wohl andeuten können. Das eigentlich Instruktive für den Schüler der Philosophie scheint uns, natürlich abgesehen von der Behandlung der Philosophie selber, weit mehr in älteren als in jenen neueren Schriften zu liegen, über deren Wert wir als Zeitgenossen oder unmittelbare Nachfolger allzuschwer urteilen können.

Die nacharistotelische Philosophie wird von Vaihinger mit Recht einer größeren Beachtung empfohlen, die hohe Bedeutung des Aristoteles für das Ergänzen quantitativer Betrachtungen durch qualitative anscheinend zu wenig beachtet (besonders Seite 79). Dabei erfahren wir zu unserer Verwunderung, daß für den Verfasser die Aufklärung „heutzutage bekanntlich verpönt" sei.

Weiterhin führt uns der Verfasser durch die Fächer der Geschichte, der Erdkunde, der Physik, der Chemie und der übrigen Naturwissenschaften weiter. Die Physik erfährt weniger Aufmerksamkeit, als sie in der österreichischen Behandlung des Propädeutik-Unterrichtes zu bekommen pflegt; gerade aber da wundert es uns, daß Vaihinger (Seite 153) das einseitig naturwissenschaftliche Propädeutikbuch von Schulte-Tigges so sehr schätzt.

Botanik und Zoologie werden in ihrem Verhältnisse zur Philosophie ziemlich ausführlich behandelt. Dabei empfiehlt der Verfasser auch einige instruktive Literatur, deutet jedoch seine eigene Stellung zur Entwickelungstheorie mit der Behauptung an, in der Psychologie der Tiere sei erst das, was seit Darwin geschehen, nun wissenschaftlich fruchtbar für uns. Sowohl zu jener Literatur, wie auch zu dieser Bemerkung möchten wir einen Hinweis auf das wertvolle neue Buch von August Pauly hinzufügen: „Darwinismus und Larmarckismus" (München 1905, Ernst Reinhardt). Einerseits wird durch dieses Buch doch die Verlegung des Anfanges einer solchen wissenschaftlichen Literatur auf die Zeit nach Darwin fraglich; und andererseits dürfte es gerade für philosophisch-naturwissenschaftliche Kritik nicht bald ein lehrreicheres Werk geben als dieses.

Etwas weniger Schwierigkeiten macht die Mathematik, da nach Vaihingers Mitteilung die Beziehungen zwischen Mathematik und Philosophie den Kandidaten meistens ziemlich bekannt zu sein pflegen.

Mehr Aufenthalt müssen wir leider bei den Beziehungen zwischen Religion und Philosophie machen, allerdings mit dem Bestreben, weder die Religion selber noch auch Religionsgegensätze von uns aus in die Kritik hineinzutragen. Jedenfalls aber kommt man nicht ohne weiteres an folgendem Satze vorbei: „Am meisten empört es die jungen Gemüter, wenn der Religionslehrer die aus dem philosophischen, naturwissenschaftlichen und historischen Denken sich ergebenden Einwände hochmütig ablehnt; er muß geduldig auf dieselben eingehen, und das kann er nur, wenn er dieselben kennt. . . . Selbst wenn ihm die Philosophie unsympathisch ist, weil sie ihm seine Kreise stört, wird er aus Klugheitsrücksichten sich mit ihr äußerlich beschäftigen" usw.

Referent erlaubt sich nun die, vielleicht etwas naiv klingende, Vermutung, daß es solche Religionslehrer, die aller Theologie und Religion Hohn sprechen, einfach nicht gibt; oder wenigstens möchte er an ihr Vorhandensein nicht glauben. Wenn noch in irgend welchen Kreisen die Annahme einer sogenannten zweifachen Wahrheit, eines Widerspruches zwischen Glauben und Wissen, festgehalten wird, so können mindestens die übrigen Kreise nichts dafür; unter allen Umständen ist dann die Philosophie um so eifriger zu stärken.

Hierher gehört auch der Hinweis des Verfassers darauf, daß der sogenannte metaphysische Trieb in Vielen durch Dogmen eingelullt worden ist. Auch an ein solches Einlullen möchte man eben nicht glauben. Wenige historische Blicke genügen, um zu zeigen, wie die Dogmenbildung nicht nur selber auch ein philosophisches Produkt, sondern zugleich weiterhin philosophisch produktiv war. Schon vorher hatte der Verfasser sich (S. 21)

gegen einen „einseitigen Konfessionalismus“ ausgesprochen, der doch auch nur ein Materialismus anderer Art sei. Hier möchten wir ebenfalls, gelinde gesagt, unsere Unkenntnis solcher angeblichen Tatsachen betonen. Gehört etwa der von Vaihinger mit Recht bevorzugte Augustinus zu einem solchen Konfessionalismus?

Bei der Angabe neuerer religionsphilosophischer Literatur (S. 145) nennt der Verfasser, soviel ich sehe, lediglich protestantische Autoren. Späterhin erscheinen unter den Prüfungsthemen auch solche für Religionslehrer. Sie beschäftigen sich hauptsächlich mit der Lehre vom Glauben, lassen aber ebenfalls jene Einseitigkeit der Literatur merken.

Nach diesen Erörterungen über die einzelnen Fächer in ihrem Verhältnisse zur Philosophie spricht Vaihinger noch ausführlich über die Prüfung für die philosophische Propädeutik, während es sich bisher nur um die sogenannte Allgemeinprüfung gehandelt hatte. Wir können hier Oftgesagtes nicht wiederholen. Nur auf das eine möchten wir näher hinweisen, daß auch unser Verfasser die im Gymnasium zu erzielenden Erfolge unterschätzen dürfte. Nach ihm haben die logischen Gesetze, Regeln und Formen eine so abstrakte Fassung, „wie sie eigentlich dem Denken des Durchschnitt-Primaners noch ferne liegt“. Auch hier möchten wir an die Existenz solcher Primaner lieber gar nicht glauben.

Nicht ganz verständlich ist uns, daß der Verfasser verlangt, in der Logik endlich nicht bloß ihre formale Seite, sondern auch die Methodenlehre in Betracht zu ziehen. Es scheint uns doch, daß auch dieser zweite Teil der Logik ebenso formal oder nicht formal ist, wir ihr erster Teil, die Elementarlehre. Einen Gegensatz zum Formalen mag einerseits die Erkenntnistheorie, andererseits die Mehrzahl oder Gesamtheit der übrigen Wissenschaften darbieten.

Weiterhin denkt der Verfasser seinen „okkasionalistischen“ Unterricht durch einen fakultativen Sonderunterricht in der philosophischen Propädeutik ergänzt. Hier soll eine zusammenhängende Erörterung kommen, und zwar über „logische und psychologische oder ethische Grundbegriffe und Grundgesetze“; „natürlich kann die Zeit auch dazu benutzt werden, um irgend ein allgemeines Thema der Philosophie überhaupt zu behandeln oder etwa eventuell auch eine bedeutende philosophische Schrift zusammenhängend zu lesen oder, nach neueren Vorschlägen ein philosophisches Lesebuch . . . mit Auswahl durchzugehen“.

Also ist doch wieder die Planlosigkeit hereingebracht, nachdem man sie durch Ansetzung eines Sonderunterrichtes glücklich hätte überwinden können. Sowohl philosophisch wie auch didaktisch scheinen uns diese verschiedentlichen „oder“ und „auch“ nicht ohne Gefahr zu sein. Gegen die

Chrestomathien möchten wir uns nicht gänzlich ablehnend verhalten, wenigstens im Gymnasialunterrichte nicht; aber es scheint uns doch, daß sie höchstens als Ergänzung des eigentlichen systematischen Unterrichtes am Platze sind. In diesem Sinne hat ja auch Alois Höfler seine „zehn Lesestücke“ gehalten, die wir hier zur Ergänzung der von Vaihinger angeführten Literatur erwähnen.

Noch sei aus den früheren Erörterungen des Verfassers der sehr anerkennenswerte Grundsatz hervorgehoben, von den Kandidaten durchgängig eine spezialisierte Inhaltsdisposition ihrer schriftlichen Arbeit zu verlangen. Man kann Vaihingers Gründe dafür wahrlich nicht lebhaft genug unterstützen.

Den zweiten, kleineren Teil der Schrift nimmt die systematische Zusammenstellung der Themen ein. Die meisten von diesen 340 Themen sind für die Allgemeinprüfung gegeben, der kleinere Rest für die Prüfung aus philosophischer Propädeutik. Den Einwand gegen philosophische Arbeiten aus naturwissenschaftlichem Gebiete: daß es nämlich dazu einer spezifisch-philologischen Technik bedürfe, weist der Verfasser mit den treffenden Worten ab: „Es ist eine Beleidigung des naturwissenschaftlichen Teiles des Oberlehrerstandes, wenn man ihm die Fähigkeit abstreitet, solche Themata befriedigend bearbeiten zu können.“

Die erste Hauptabteilung der Vaihingerschen Themen bilden die „allgemeinen“. Es folgen die für klassische Philologen. Zwei Anhänge dazu behandeln „Vergleichungen antiker und moderner Philosophen“ und „Kombinationen mit anderen Fächern“.

Nachdem wieder einmal das Mittelalter so gut wie gänzlich übergangen worden ist, gelangen wir zu zwei besonders interessanten Gruppen: den Themen für Romanisten und denen für Anglizisten. Die für Lehrer der Deutschen Sprache und Literatur sind weder zahlreich noch auch mit derjenigen Übertreibung gehalten, die wir an der Verbindung von Deutsch und Philosophie kennen. Ein Anhang enthält sprachwissenschaftliche Themen: dabei fällt es uns auf, daß Vaihinger das anerkannte und gerade philosophisch überaus instruktive Buch von Anton Marty über den Ursprung der Sprache (1875) nicht mit verwertet hat.

Nach allgemeinen Themen für Naturwissenschaftler und nach Themen für Mathematiker folgen solche aus den einzelnen Naturwissenschaften, aus Geographie usw. Ein Nachtrag aus dem Wintersemester 1905/06 bringt 24, meist stark aktuelle, Themen.

Vorher gab es noch eine Gruppe von 44 eigentlich pädagogischen Themen. An dieser Stelle möchten wir nun auf jene oben vorläufig übergangene Abhandlung von Wilhelm Münch zurückkommen: „Pädagogische

Prüfungsarbeiten", zumal gerade die Vergleichung dieser beiden Dozenten von besonderem Interesse ist.

Zunächst die pädagogischen Autoren, aus deren Schriften mit Vorliebe Themen geschöpft werden! Bei Vaihinger sind am meisten bevorzugt: Comenius, Rousseau, Herbart: bei den pädagogischen Themen für klassische Philologen stehen Platon und Aristoteles überwiegend im Vordergrund. Unter den von Münch bevorzugten Autoren erscheinen natürlich auch wiederum bekannte Hauptnamen, voran: Comenius, Locke, Rousseau, Herbart. Dabei macht der Verfasser die interessante Bemerkung, daß über Rousseau etwa ein Drittel aller Kandidaten gerne schreiben möchte. Sodann aber finden bei Münch eine recht häufige Verwertung folgende Autoren, die es zwar jedenfalls verdienen, gewöhnlich aber doch nicht so sehr in den Vordergrund gestellt werden: Quintilian, Milton, Jean Paul, endlich einige neueste Franzosen und Engländer.

Die Münchschen Themen sind 137 an Zahl. Während die 44 von Vaihinger in allgemeine und spezielle schlechtweg zerfallen, gruppieren sich die von Münch fünffach: 84 gehen über pädagogische Texte, 10 über Allgemeineres der Erziehung, 8 über Allgemeineres des Unterrichtes, 31 über Fachunterricht (wobei jedoch mit der Frage begonnen wird: „Wie gewinnt der Unterricht in den Naturwissenschaften das möglichste Maß allgemeinbildender Wirkung?"), endlich 4 über Gegenstände, welche praktische Schulerfahrung voraussetzen. Münch gibt nur vorwiegend Themen, die wirklich gestellt worden sind, und neben ihnen einige „mögliche"; Vaihinger gibt nur wirkliche.

Beide bringen damit etwas ganz Neues. Mit Recht sagt Münch, er könne es wagen, „hier für ein Thema Aufmerksamkeit zu erbitten, das meines Wissens noch nicht öffentlich und zusammenhängend erörtert worden ist". Vaihinger findet, wie gesagt, an seinem Kollegen höchstens das auszusetzen, daß ein Teil seiner Themen zu sehr in das spezifisch-pädagogische Detail hineingehe. Es ist schwer, dazu ja oder nein zu sagen. Dagegen bleibt ein merkwürdiger Unterschied zwischen den beiden Examinatoren übrig. Bei Vaihinger herrschen die historische Materialarbeit und die ziemlich eng umschriebenen Spezialitäten vor. Bei Münch, der übrigens mehr Systematiker als Historiker ist, fehlen auch solche Arbeiten nicht; und beide Autoren zählen (was sie zu begründen nicht unterlassen) auch Themen auf, die selbst mancher erfahrene Fachmann nicht so ohne weiteres behandeln könnte. Nun aber tauchen im Gegensatze zu jenen bei Vaihinger vorwiegenden Themen einer mehr materiellen Art solche auf, wie sie wohl nur der eigentümliche Genius von Wilhelm Münch selber stellen und bei eigenen Schülern durchführen kann. Es sind dies solche, bei denen es geradezu auf einen Idealismus und auf einen hochgesinnten wie tiefblickenden

Geist ankommt. Man möchte zahlreiche von diesen Themen „prachtvoll" nennen. Allem Vermuten nach hat der Autor sich seine Leute dazu vorsichtig ausgesucht. Aber doch bangt einem davor, daß solche Themen, die einen reifen und vornehmen Geist, von ausgedehnten Fachkenntnissen gar nicht zu sprechen, verlangen, in derbere Hände geraten und dort geradezu Unheil anrichten könnten.

Es lohnt sich, einige von diesen Themen aufzuzählen: (1) „Was ist von Platos idealem Staatserziehungsplan im Laufe der Jahrhunderte irgendwie und irgendwo verwirklicht worden?"; (10) „Worin liegt der ideale Charakter von Comenius' Großer Unterrichtslehre?"; (68) „Herbart als feinsinniger Beobachter des Lebens nach der „Allgemeinen Pädagogik""; (85) „Das Verhältnis kultureller und idealer Gesichtspunkte für die Gestaltung der Erziehung nach verschiedenen Klassikern der Pädagogik"; (97) „Über Verschiedenheit der Begabung sowie die mögliche und wünschenswerte Berücksichtigung derselben im Unterricht (nach älteren und neueren Schriften)"; (101) „Welchen Bildungswert dürfen wir der Erlernung lebender Fremdsprachen beimessen?"; (108) „Die praktischen und die idealen Ziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts"; (114) „Das Verhältnis von Induktion und Deduktion im exaktwissenschaftlichen Unterricht"; (130) „Sind der Idealismus Corneilles und derjenige Schillers unter erzieherischem Gesichtspunkt gleichwertig?"

Alles in allem sollte man sich keineswegs gegen solche Themen aussprechen, soferne nicht jene Gefahr der ungeeigneten Hände eintritt. Dagegen schützt wohl die auch bei Wilhelm Münch hervortretende Tendenz der Individualisierung, die er allerdings nicht so scharf ausspricht, wie es Vaihinger tut. Er sagt: „Überhaupt kann Kenntnis der Persönlichkeit des Kandidaten ein Thema zu einem berechtigten machen, das keineswegs schlechthin so heißen könnte; und mehr noch wird ein ausdrücklicher Wunsch des Prüflings, auf seine bestimmten Studien begründet, in diesem Sinn in Betracht kommen" usw. Dem einen „Kopf" gebühre mehr eine wesentlich formale Aufgabe, dem anderen mehr eine stofflich registrierende, „während einem jungen Mann, der schon mehr mit dem Gemüt als dem Verstande sein künftiges Berufsleben erfaßt, die Gelegenheit gegeben werden soll zu lebendigem Ausdruck seiner Ideale". Auch zum Schlusse, wo sich der Autor dagegen verwahrt, ein geschlossenes Programm gegeben zu haben, wiederholt er, daß „die bestimmten Fachstudien, Wünsche und sonstigen Verhältnisse der jedesmaligen Kandidaten den Ausgang bildeten".

Noch zwei besondere Themen von Wilhelm Münch möchten wir wegen Anknüpfungen an anderes hervorheben. Das eine lautet: „Die Bedeutung von Muster, Beispiel und Vorbild in der Erziehung". Es freut uns gerade

zur Ergänzung unserer obigen Kritik des „Okkasionalistischen“ lebhaft, daß pädagogische Hilfsmittel, die auch ohne Planmäßigkeit, ja selbst ohne Absicht ihre gute Wirkung tun können und tatsächlich tun, als gleichwertig mit solchen Themen auftreten, die einer planvollen Systematik angehören. Eine zureichende Theorie der Pädagogik und schließlich auch eine zureichende Praxis von ihr kann und darf auf diese naturalistischen Momente, die mancher als „pseudopädagogisch“ bezeichnen möchte, nun einmal nicht verzichten; worüber der Referent sich anderswo näher ausgesprochen hat.

Noch eine landläufige Vernachlässigung eines Teiles der Pädagogik tritt uns bei einem Münchschen Thema in die Erinnerung. Dieses lautet: „Welche bestimmten Verschiedenheiten der unterrichtlichen Behandlung erfordern die sich folgenden jugendlichen Altersstufen?“ Ein solches Thema kann in sehr günstiger Weise die Beschränkung der pädagogischen Theorie auf die Altersstufen der Kindheit engeren Sinnes überwinden lassen und den Blick weiter treiben auf die höherliegenden Altersstufen der „Jugend“ engeren Sinnes. Damit aber rücken wir einem pädagogischen Gebiete nahe, das bei Münch allerdings keine direkte Rolle spielt: der Hochschulpädagogik. Gerade diese Spezialfrage, welche Verschiedenheiten der unterrichtlichen Behandlung die Altersstufe des Wissenschaftsjüngers im Gegensatze zu den Altersstufen des eigentlichen Schülers verlangt, ist für die Hochschulpädagogik von fundamentaler Bedeutung. Und jene naturalistischen Momente, von denen wir vorhin sprachen, mögen sich auf den höchsten pädagogischen Stufen ebenso häufiger als auf den mittleren einstellen, wie sie auch auf den alleruntersten Altersstufen eine größere Rolle spielen dürften, als einerseits die kunstvollen pädagogischen Momente, und als andererseits die naturalistischen es auf den Mittelstufen tun. So sehr wir oben gegen den Okkasionalismus Vaihingers opponieren mußten, so sehr möchten wir doch immer, ohne irgend einen Widerspruch zwischen diesen unseren Positionen, auf die beträchtliche Macht sozusagen der Naturkräfte im Erzieher und Erziehungsmilieu hinweisen.

Wir hatten angefangen, vom Studium der Philosophie und der Pädagogik zu sprechen, und kamen allmählich immer mehr in die Angelegenheit der Examina hinein. Allein diese sind doch schließlich sozusagen eine Öffnung, durch welche von außen in das intimere pädagogische Getriebe hineingeblickt werden kann. Wie die Hochschullehrer examinieren, wenigstens falls sie es so zutreffend tun, wie anscheinend Vaihinger und Münch: ebenso werden sie wahrscheinlich unterrichten oder, wenn man nun einmal vom Unterrichten nicht reden will, ihre Schüler oder Hörer zum Studium veranlassen.

Beide jetzt besprochenen Schriften sind ganz oder vorwiegend für den gebenden, nicht für den nehmenden Teil der akademischen Welt geschrieben. Trotzdem aber können sie auch diesem viel bieten. Und noch mehr: jedem an den beiden hier behandelten Fächern Interessierten können diese Themen Beiträge zu seinen eigenen philosophischen und pädagogischen Studien werden, namentlich denen historischer Art. Was in Lehrbüchern und vielleicht auch in manchen Schulstuben oder Hörsälen als Geschichte der Pädagogik dargeboten wird, reicht vermutlich nicht ganz aus, um auch nur größeren Gruppen dieser Themen gerecht zu werden, und kann durch sie recht wohl ergänzt werden.

* * *

Nachtrag. Nunmehr liegt dem Referenten auch eine Besprechung von W. Münch über das Buch von H. Vaihinger vor, Sonderabzug ohne Bezeichnung, wahrscheinlich erschienen in „Neue Jahrbücher“, XVII. Band, II. Abteilung, 1906. Die Besprechung ist natürlich reich an Zustimmung zu jenem Werk. Eine besondere Stelle widmet dabei der Kritiker dem Thema der „Hochschulpädagogik“. Dieses sei „bis jetzt nicht sonderlich bewillkommnet worden; sicherlich könnte eine solche nicht eines Tages aufgestellt und gewissermaßen oktroyiert werden . . . Aber daß die ganze Organisation der akademischen Studien . . . ein Gebiet sei, das unter psychologischem Gesichtspunkt neue Untersuchung und zum Teil neuen Aufbau fordert, wird . . . immer zweifelloser. Darüber sich auch vor der Öffentlichkeit zu ergehen, hat sich der Unterzeichnete vorbehalten.“

Referent kann sich über diese, wenn auch sehr vorsichtige und nur nach bestimmten Richtungen gehende, Anerkennung seiner Tendenzen um so lebhafter freuen, als hier auch eine besondere Veröffentlichung über das fragliche Gebiet von einem solchen Kenner, wie der Genannte es ist, in Aussicht gestellt wird; und er hofft, auch seinerseits durch spätere Veröffentlichung einer im Manuskripte fertigen Schrift: „Einleitung in die akademische Pädagogik“ zur Anerkennung dieses Gebietes beitragen zu können.

---

2. Pädagogisches aus Portugal.

Von Wilhelm Münch (Berlin).

Die deutsche „Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen“ besteht seit einigen Jahren nicht mehr. Demnach müßte das Interesse für die Pädagogik des Auslandes doch nicht so groß oder doch nicht so verbreitet

unter uns gewesen sein, als man annahm. Indessen man kann es niemanden verargen, wenn er manche Wissensgebiete, für die man Interesse bei ihm erwarten könnte, in aller Ruhe von sich weist, weil der Sondergebiete eben zu viele geworden sind, weil der einzelne das Recht haben muß, sich zu konzentrieren, zu beschränken. Ist doch das geistige Zerfließen die große Gefahr für die Menschen der Gegenwart, die so viel von Persönlichkeit reden und so gern Persönlichkeiten wären und denen die gesamten Kulturverhältnisse das so schwer machen. Wie viel die Massenhaftigkeit der sich immer weiter vermehrenden Zeitschriften der geistigen Vertiefung unserer Zeitgenossen schade, braucht nicht erst bewiesen zu werden. Und wenn eine schätzenswerte Zeitschrift zwischen den andern erdrückt wird, darf man darüber weder sich wundern noch allzusehr klagen.

Bedauerlich wäre es aber doch, wenn nicht immerhin eine Anzahl deutscher Pädagogen sich bereitwillig etwas von pädagogischen Bestrebungen auch des Auslandes berichten lassen wollte. Und zwar nicht bloß des unmittelbar angrenzenden Auslandes, nicht bloß der führenden Länder. In inneren Kulturfragen kann eine Nation von bescheidener Macht und Größe eine sehr beachtenswerte Position gewinnen. Doch schon wenn sie sich überhaupt ernstlich regt, sich etwas zumutet, von den Besten lernen will und das Beste ihrerseits verwirklichen, verdient sie Interesse. Seit dem Jahre 1902 veröffentlicht die portugiesische Schulverwaltung eine Art von amtlichem Jahrbuch, unter dem Titel *Boletim da Direcção geral de Instrucção publica* (= Bulletin de la Direction générale d'Instruction publique), redigiert von dem an der Spitze dieser Behörde stehenden Professor Dr. Abel Andrade (von der Universität Coimbra); und man versendet diese Bände oder doch Gruppen von Heften derselben an solche Stellen des Auslandes, an denen man Interesse für pädagogische Organisationsfragen überhaupt voraussetzt. Ob die Versendung ihren Urhebern bis jetzt viel Dank eingetragen hat, sei nicht untersucht: nach einigen Anzeichen muß man daran zweifeln. Zur Erklärung dient freilich wohl, daß nicht allzuviel Menschen in andern Ländern portugiesisch zu lesen gewohnt sind. So sei denn hier in kurzer Zusammenfassung oder mit Auswahl bestimmter Punkte einem weiteren pädagogischen Leserkreise etwas aus jenen fremden Berichten berichtet.

Die ewigen pädagogischen Prinzipienfragen sind natürlich überall dieselben; und es gibt da wirklich ewige Fragen, die niemals als endgültig erledigt gelten können, die immer lebendig bleiben, solange es jungen menschlichen Nachwuchs und ernste Lebensauffassung bei Erwachsenen gibt. Und auch nicht wenige bestimmtere Probleme, Bedenken, Schwierigkeiten, Strömungen und Gegenströmungen der Gegenwart bestehen gegenwärtig in ungefähr gleicher Weise überall, sie gehören eben zur Gegenwart des

Kulturlebens, machen deren Charakter mit aus. Werden recht verschiedene Versuche gemacht hüben und drüben, desto besser. Viel pflegen die Menschen zwar nicht durch fremde Erfahrung zu lernen, aber etwas immerhin. Die portugiesischen Schulerziehungseinrichtungen sind oder vielmehr waren in mancher Hinsicht durchaus das Gegenteil von den unsrigen. Also entbehrten sie mit deren Vorzügen auch deren Schattenseiten, hatten vielmehr ihre eigenen Schattenseiten zu ihrem eigenen Unbehagen und ihre eigenen Vorzüge zu ihrer Befriedigung. Die Befriedigung war nicht sehr stetig: es ist seit Pombals Zeiten und namentlich im Lauf des 19. Jahrhunderts sehr oft am Bestehenden geändert worden — was übrigens noch kaum eine portugiesische Eigentümlichkeit heißen kann, denn andere Länder hätten Ähnliches aufzuweisen; aber freilich muß dort der Kampf der politischen Parteien und der Wechsel ihrer Herrschaft sehr mit eingegriffen haben, während z. B. bei uns zwar der Geist der sich folgenden Regierungen natürlich nicht ohne Einfluß auf die erlassenen Bestimmungen geblieben ist, aber irgendwelche äußere plötzliche Veränderung daraus nicht hervorging. Sehr verschieden ist Portugal von uns darin geblieben, daß ein selbständiger, eigenartig vorgebildeter höherer Lehrerstand sich nicht, wie bei uns seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts, bildete, so daß allerlei Leute von verschiedenen Berufsarten sich in die Unterrichtstätigkeit an den höheren Schulen haben teilen können, Ärzte und Advokaten neben Geistlichen, auch wohl Schiffbrüchige neben Unreifen.

Anderes in den dortigen Einrichtungen oder Erscheinungen ist mehr Gemeingut der romanischen Nationen oder liegt ihnen doch näher als uns. So die Vorliebe für Konkursprüfungen, die Neigung zu einer sehr ins Einzelne gehenden Regulierung von zentraler Stelle aus, die Angleichung des höheren Schulunterrichts an das Verfahren der Universitäten, also die zusammenhängenden Vorträge der Lehrer wenigstens der oberen Klassen, auch ihre Stellung nebeneinander als Inhaber bestimmter Lehrstühle (*cadeiras* im Portugiesischen), auch große Zähigkeit überlieferter Formen und Methoden, wie dies alles besonders vom französischen Unterrichtswesen her bekannt ist. Portugal hatte aber bis vor kurzem etwas ganz Eigentümliches: nämlich die vollständigste Durchführung des Fachsystems gegenüber dem Klassensystem, in der Art, daß die Erlernung jedes einzelnen Faches für sich betrieben wurde, eine bestimmte Zeit (ein Jahr oder auch zwei) in Anspruch nahm und dann durch eine in diesem Fache allein bestandene Prüfung abgeschlossen ward. Wenn man von den uns vertrauten Einrichtungen aus dies für ungeheuerlich zu erklären geneigt sein wird, und wenn man auch zu entschiedener Ablehnung alles Recht haben mag, so hat doch bekanntlich nicht nur im Laufe der Zeit auch bei uns in Deutschland ein gewisses

Hin- und Herschwanken zwischen den beiden Systemen unter allerlei Kompromissen stattgefunden, sondern es wagt sich gerade neuerdings ja wieder der Wunsch hervor, doch etwas von dem Fachsystem zwischen das absolut herrschende Klassensystem zu mischen, wobei man denn z. B. im Griechischen einer ganz anderen Schülergruppe angehören könnte wie in der Mathematik. Das würde freilich wenig bedeuten gegenüber jener unbedingten Durchführung, bei der wirklich erzieherische Gesichtspunkte offenbar ganz zurücktraten oder vielmehr noch nicht emporgetaucht waren, die vielmehr auf einer äußerlichen Auffassung vom Wesen der Bildung beruhte. Diese äußerliche Auffassung hat offenbar auch, wie ganz verständlich, in den Kreisen der Eltern ihren Halt gehabt. Man findet in den Berichten des *Boletim* ausdrücklich die Klage ausgedrückt, daß die Eltern nichts mehr wünschten und erstrebten, als daß ihre Söhne eine möglichst große Zahl von Prüfungen bestanden hätten und diesen Erfolg aufweisen könnten. (Von einer *verdadeira mania de exames* ist die Rede.)[1])

Und nun ist — durch einen großen Entschluß einer einsichtsvollen Regierung — vor stark einem Jahrzehnt mit diesem ganzen System gebrochen und auf völlig neuer Grundlage eine Organisation des höheren Schulwesens erfolgt, die im Lande, in Eltern- und Lehrerkreisen, offenbar große Erregung hervorgerufen hat, so daß die Wellen noch jetzt nicht wieder zur Ruhe gekommen sind und erst allmählich sich zu glätten scheinen. Diese tiefgehende Veränderung denn ist auch Anlaß, weshalb über die dortige Erziehungs-Organisation hier überhaupt das Wort genommen wird, der innere Anlaß gegenüber jenem äußeren, der Versendung der Hefte des *Boletim*. Als Grundprinzip kann man bezeichnen das Ausgehen von einem Ideal persönlicher Bildung, das in stetem, harmonischem Fortschritt erstrebt werden soll; darum denn Gleichzeitigkeit der verschiedenen bildenden Lehrfächer, auch in den abschließenden Prüfungen: mit einem Wort also das preußisch-deutsche System des 19. Jahrhunderts. Und aus der Anschauung und Würdigung deutscher Erziehung und ihrer Ergebnisse ist sichtlich die ganze Neuorganisation entsprungen. Auf Preußen zumal wird immer in erster Linie hingewiesen. Aber zugleich wird (das liegt kleinen Kulturnationen näher als großen und das ist tatsächlich der Vorteil ihrer Lage) der Blick immer nach den verschiedenen größeren (oder

1) Gelegentlich tauchen noch allerlei hübsche Äußerungen über die Rolle der Prüfungen auf. So: „Portugal ist das klassische Land der Examina (das China des Westens), aber darum doch ebenso gewiß das klassische Land der Unwissenheit.“ Für ein solches China des Westens werden übrigens abwechselnd noch Frankreich, Preußen usw. erklärt, immer von den Landsleuten selbst. Man fühlt sich eben überall zu sehr von Prüfungen bedrückt.

auch kleineren) Nachbarn hingelenkt, um vergleichend womöglich zu entnehmen, was in einzelnen Punkten das Empfehlenswerteste scheint. Es ist wahrlich nichts Geringes für eine romanische Nation, so völlig dem ihr Gewohnten und aus ihrer eigenen Entwicklung Hervorgewachsenen abzusagen und sich ein auf ganz fremdem Boden entsprossenes Bildungsziel zu setzen; es bedeutet eine große persönliche Leistung der Regierenden und kann natürlich nicht ohne viel Schwierigkeiten und Hemmnisse sich durchsetzen. In diesem Stadium des Übergangs nun gibt die Regierung freiwillig der Öffentlichkeit Kenntnis von allen Erwägungen, Bedenken, Protesten, Gegenvorschlägen, die innerhalb des Gesamtkreises der Beteiligten zum Ausdruck gekommen sind. Dieses in dem ersten Halbband von 1905 enthaltene, viele große Oktavseiten füllende Material ist denn wohl das Interessanteste des gesamten bisherigen Inhalts des amtlichen *Boletim*.

Zuvor jedoch ein Blick auf den sonstigen Inhalt der Hefte. Dem die organisatorischen Fragen amtlich behandelnden Hauptteil sind hin und wieder umfassende pädagogische Aufsätze verschiedener Fachmänner angefügt, ferner in einer „Bibliographie“ ausführliche Besprechungen von Werken aus den verschiedensten Sprachen, und zugleich weist eine „Analyse de Revistas“ auf bemerkenswerten Inhalt mannigfacher ausländischer Zeitschriften hin, wobei Veröffentlichungen aus Chile, Uruguay oder Mexiko, aus England, Kapland, Vereinigten Staaten ebensowohl wie aus Deutschland, Frankreich oder Spanien zur Besprechung kommen. Aber auch die Verhandlungen von allerlei Vereinen, Versammlungen und Tagungen werden, zum Teil ausführlich, mitgeteilt, und es figurieren da z. B. neben deutschen Philologen- oder Schulmännerversammlungen auch die Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses, soweit sie das Schulwesen betreffen; ferner wird von Kursen dieser und jener Art berichtet, von internationalen Kongressen, die irgend etwas mit dem Erziehungswerk zu tun haben: alles scheint den lerneifrigen Portugiesen wichtig genug, und wenn mitunter ein deutscher Buchtitel oder Autorname bei dem Übergang in die romanische Feder etliche Havarie in seinem Buchstabenbestand erleidet, so sind das sehr verzeihliche Kleinigkeiten. (Gontren für Contzen ist freilich bedauerlich, während Münsch für Münch nicht schwer wiegen wird.) Unter den selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten (*trabalhos originaes*) befindet sich z. B. im Jahrgang 1905 eine solche von dem Professor der romanischen Philologie und zugleich der Pädagogik Dr. Adolpho Coelho über körperliche Übungen und Charakterbildung (*Exercicios corporaes e desenvolvimento moral*), die auf etwa 80 Seiten das Thema sorgsam teils historisch und teils theoretisch behandelt und dabei namentlich die Frage durch die internationale Literatur hindurch verfolgt, mit Plato beginnend über die früheren und späteren Humanisten hinweg

und weiterhin durch alle die berühmten und auch manche wenig berühmte Namen aus allerlei Nationen bis auf Franzosen und Deutsche von heute, also Pagot, Thomas, Père Didon, Conberlin sowie Konr. Koch, F. A. Schmidt, H. Wickenhagen. Man hält sich also — denn ein ähnlich weiter Umblick tritt uns in andern Aufsätzen entgegen — in Fühlung mit der pädagogischen Weltliteratur, und niemand wird diesem Eifer Anerkennung versagen.

Doch nun zu den Erörterungen über die amtliche Unterrichtsorganisation über die „neuen Lehrpläne“, wie wir sagen würden[1]). Seit dieselbe im Dezember 1904 durch Königliches Dekret erlassen und dann in den folgenden Jahren bestimmter geregelt und durchgeführt worden ist, haben die Rektoren und Lehrerkollegien der höheren Schulen Erfahrungen zu sammeln vermocht und nicht bloß durften sie ihre Ansichten und Wünsche der Behörde vorlegen, sondern diese bringt dieselben in weitherziger Weise in aller Vollständigkeit zu allgemeiner Kenntnis. Was die Lehrerkonferenzen der zahlreichen „Lyceen“ zur Sache sagen und wie sie abstimmen, auch was etwa abweichende einzelne Mitglieder als Sondergutachten (*parecer individual*) zu Protokoll geben, dient als Grundlage für die Beratungen der mit der Prüfung beauftragten Kommission (*commissão revisoria*), worauf sich dann das Gutachten des *Conselho Superior de Instrucção Publica* aufbaut, um die endgültige Entscheidung zu erwirken, die übrigens immer im Namen des Königs erfolgt, wie auch die Berichte der Behörden dem König erstattet und an ihn adressiert werden. Neben den drei „Centrallyceen“ (in Lissabon, Coimbra und Porto), d. h. Schulen mit einem weiter führenden Oberbau, berichten mehr oder weniger ausführlich alle die „Nationallyceen“ aus dem Mutterland wie dem Kolonialreich — eine Unterscheidung der Schulkategorien, die übrigens schon länger als die gegenwärtige Neuordnung besteht, wenn sie auch in der Region der bloßen Nationallyzeen etwas böses Blut gemacht zu haben scheint, was denn in den Berichten mitunter zu offenem Ausdruck kommt. Überhaupt ist der Ton derselben neben solenner Höflichkeit vielfach von überraschender Freiheit. Zuweilen leitet ein Kompliment für die löblichen Absichten und berechtigten Wünsche der hohen Behörde (*os louvaveis intuitos e bem justificados desejos do legislador*) eine „unvorgreiflich geäußerte bescheidene Meinung“ (*„sem autoridade apresentar*

1) In Wirklichkeit handelt es sich dabei nicht bloß um äußere Dispositionen, sondern auch um neuen pädagogischen Geist, neue Methoden im Unterricht. Bessere Beziehungen zwischen dem Unterricht und den Stufen der Fähigkeit der Schüler, bessere Verbindung der Fächer untereinander, Begründung aller Kenntnisse auf Anschauung, Inanspruchnahme des Denkens vielmehr als des Gedächtnisses: das sind Tendenzen, die als wertvoll ausdrücklich in den Berichten einzelner Schulen anerkannt werden.

a minha humilde opinião“) einen kräftigen Widerspruch ein. Es ist dann von „dem großen Grundfehler der ganzen Reform“ die Rede, und unmutig wird ausgesprochen, daß diese eines Tages diktatorisch befohlen worden sei (*decretada dictatorialmente ao 22 de decembro de 1894*), mit Unmut wohl auch erklärt, sie sei ja nach teutonischen Mustern hergestellt (*vasada nos moldos teutonicos*), und einmal heißt es: bei aller gebührenden Hochachtung vor dem gelehrten Professor, der die Reform ausgearbeitet hat, erscheint uns dies (d. h. ein bestimmter Hauptpunkt) als purer Widersinn (*salvo o devido respeito pelo subio professor que elabora a reforma, isto parece-nos um contra-senso*); ein andermal wird von empörender Ungerechtigkeit gesprochen, die in den Bestimmungen liege (*e de uma injusticão revoltante*). Ist es nicht anerkennenswert, daß die Behörde ihrerseits das alles mit veröffentlicht? Etwas mehr Leidenschaftlichkeit muß man den Menschen dieser südlichen Länder zugute halten, und offenbar wird sie ihnen selbst im Amte nicht verargt; unsere deutsche Zurückhaltung, Bedächtigkeit, unser amtlich abgedämpfter Ausdruck kann ihnen nicht nahe liegen, feierliche Höflichkeit wechselt mit jähem Gefühlsdurchbruch. Welches aber sind die Punkte, in denen der amtlichen Organisation Kritik, Bedenken, Verurteilung, Protest entgegentritt? Vorab sei gesagt, daß die Stellung der einzelnen Schulen zu dem Ganzen und Einzelnen dieser Organisation eine sehr verschiedene ist und daß ganz entgegengesetzte Wünsche vorgetragen werden.

Vor allem erfährt das Grundprinzip, der Übergang vom Fach- zum Klassensystem, mehrfach heftigen Angriff. Das gleichzeitige Betreiben zahlreicher Lehrgegenstände erscheint den an das entgegengesetzte System Gewöhnten zum Teil als etwas höchst Seltsames, Unmögliches, und man findet dabei eine Übermüdung des Gehirns mit allen ihren üblen Folgen unausbleiblich (*excesso de trabalho que deve produzir a fadiga cerebral com todos os males inherentes*). Immerhin bleiben die Stimmen dieser Art ganz vereinzelt und es wird von anderer Seite auch ausdrücklich erklärt, daß man nicht von den Unbegabten und Faulenzern (*os ineptos e os mandriões*) den Maßstab berechnen dürfe. Aber vielleicht mehr noch als gegen das gleichzeitige Erlernen so verschiedener Dinge klagt man über die so vieles gleichzeitig umfassenden Prüfungen, die die natürlichen Schrecken der Prüfungen überhaupt ungebührlich verstärkten und dem sie vorbereitenden Zögling Unmögliches zumuteten — womit man in dem Falle recht hätte, daß die Vorbereitung nicht wesentlich im Laufe des Unterrichts und durch den regelmäßigen Unterricht erfolgt wäre. Mindestens wird die Gestattung von Nachprüfungen („Oktoberprüfungen“) in etlichen Fächern zum Beginn des neuen Schuljahres, also nach den tatsächlich $3^1/_2$ Monate umfassenden großen Ferien, gefordert, ein Zugeständnis, das hier ja in der Tat nahe liegt. Man klagt aber ferner,

und nicht ohne Grund, darüber, daß gewisse Fächer im Lektionsplan mit nur einer Wochenstunde vertreten seien, und der rechtfertigende Hinweis auf preußische Lehrpläne, in denen z. B. Geschichte in VI u. V, Geographie in III mit nur einer Stunde vertreten seien, ist in der Tat insofern nicht zutreffend, als diese Gebiete hier nicht als selbständige Fächer gedacht sind, sondern in organischer Verbindung mit Deutsch bezw. Geschichte stehen. Das Herabgehen auf eine Wochenstunde ist immer der verzweifelte Kompromiß zwischen einem reichhaltigen Lehrplan und einer mäßigen Gesamtstundenzahl. Natürlich weist gegenüber jenen Klagen über die Ungeheuerlichkeit des gleichzeitigen Vielerlei die Behörde auf die Aufgabe einer sorgsamen Verbindung der Lehrer untereinander hin; aber wie schwer die wünschenswerte Gewöhnung in dieser Beziehung angeeignet wird, wissen wir aus unserem eigenen Erfahrungskreise. Nicht wenig Widerstand findet die Stellung der fremden Sprachen in den Lehrplänen. Für das Griechische, das in den Oberkursus *de letras* und in die theologische Fakultät der Universität verwiesen ist, wird wenigstens von Coimbra aus vollerer Raum gefordert. Innerhalb einer gedeihlichen Geistesbildung bedeute die Kenntnis dieser Sprache einen nicht auszuscheidenden Bestandteil (*um elemento imprescindivel*). Und man weist auf die Wertschätzung hin, die das Griechische in Deutschland und England, auch in Nordamerika und (?) in Frankreich genieße. Dabei „sind wir Portugiesen doch in dem löblichen und patriotischen Bemühen begriffen, uns jenen Kulturländern anzunähern" (*approximar*). Aber diese Stimme ertönt doch wesentlich vereinzelt.

Vielleicht die tiefgehendste positive Neuerung, welche die Organisation von 1894 gebracht hat, ist die, daß ein obligatorisches Fach des Oberkursus die deutsche Sprache bildet, während die englische daneben nur fakultativ ist; auch Deutsch ist fakultativ in dem unteren oder Hauptkursus, aber wer es da nicht mitgenommen hat, dem bleibt der Oberkursus überhaupt verschlossen. Es war dabei, wie auch ausdrücklich ausgesprochen, der Gedanke bestimmend, daß ohne Kenntnis des Deutschen man die Entwicklung der Wissenschaft nicht mehr verfolgen, nicht an der vollen und höchsten Kultur der Gegenwart teilhaben könne. Sehr schmeichelhaft für uns, aber freilich doch ziemlich hart für die jungen Portugiesen, für welche die Erlernung dieser unserer schwierigen Sprache eine große Zumutung sein muß. Übrigens kommen denn auch von ziemlich zahlreichen Schulen Proteste gegen diese Bestimmung. Englisch sei für Portugiesen doch weit unentbehrlicher, um der praktischen Bedeutung dieser Weltsprache willen, besonders für die Kolonien des Landes und ihre vielfache Berührung mit englischem Territorium, heutzutage wo zahlreiche junge Leute von den höheren Schulen aus hinauszögen, um draußen mit ihren Kräften dem

Vaterlande zu dienen. Konkrete, praktische Beziehungen beständen mit Deutschland doch nicht. Es sei ja wahr, daß Deutschland in den verschiedenen Zweigen der Wissenschaft Bewundernswertes geleistet habe: aber die guten Bücher seien doch alle ins Französische übersetzt, in dieser Sprache könne man sie lesen und brauche deshalb nicht so viel Zeit zu verlieren mit dem Erlernen des Deutschen. Deutsch sollte vielmehr fakultativ und etwa auf die drei großen Lyzeen beschränkt sein. Das ganze Reglement müßte eben besser „den Bedürfnissen des Landes und den Lebensbedingungen der Rasse angepaßt" sein.

Man kann dieses Räsonnement sehr wohl verstehen, aber die organisierende Behörde ist ihm gegenüber bei ihrem Standpunkte verblieben. Die Unterdrückung des Deutschen und der Ersatz durch Englisch würde nach ihrer Entscheidung „einen Rückschritt bedeuten, der durch nichts gerechtfertigt wäre". Es handelt sich aber bei dem ganzen Meinungsaustausch offenbar um das große Gegenüber von idealistischer und praktischer Zielsetzung, oder von überzeitlichem und zeitlichem Menschenwert — so wie wir dieses Gegenüber, diesen Gegensatz und Kampf gegenwärtig überall antreffen. Die amtliche Organisation in Portugal hat ihrerseits einen ähnlichen Schritt getan, wie er in Preußen vor beinahe hundert Jahren erfolgte, mit dem Ziel einer in sich selbst wertvollen Durchbildung und einer harmonischen Inanspruchnahme der Kräfte. Und in den einzelnen Lehrkörpern schüttelt man darüber vielfach die Köpfe. Schon des Lateinischen ist manchen viel zu viel: mit 34 Stunden figuriere es im Plan, während ein Fach wie die Mathematik nur 28 aufweise und die Naturwissenschaften kaum 23! Latein brauchten doch nur die *eruditos* zu kennen, die Lyzeen aber seien nicht dazu bestimmt, *eruditos* zu liefern, sondern junge Leute für das Leben vorzubilden. Selbst Deutschland sei zur Anerkennung dieser Sachlage gekommen, viele Pädagogen dort klagten über jene Einseitigkeit. So spricht sich eine der Schulen aus und manche andere immerhin ähnlich. Für Mathematik und Naturwissenschaften tritt man überhaupt energisch ein; aber auch für Geschichte, für Geographie, und Raum wird gefordert für Sozialwissenschaft, Bürgerkunde, für Rechts- und Verwaltungskunde, Nationalökonomie, Elementarpädagogik, hygienische Gymnastik, auch für Philosophie — die ja von den Lehrplänen der romanischen Kulturvölker überhaupt nicht wie von den unsern geschwunden ist, indem man allerdings dort etwas Einfacheres, Konkreteres darunter zu verstehen pflegt. Für die Wiederaufnahme der Religion als eines Unterrichtsfaches wagt man nur vereinzelt zu sprechen: nachdem durch die Bestimmungen von 1894 das „theologische" Fach von den Prüfungen ausgeschlossen ist, wird von einer Anstalt gebeten, diesen Ausschluß doch zu mildern mit Rücksicht auf die Geistlichkeit (*suavizar estas disposicões com relação ao clero*).

Nicht wenig Polemik ruft die Schulbücherfrage hervor. Ob wirklich Einheit der Schulbücher im Lande das Ziel bilden solle oder nicht? Die Behörde ist für Bestimmung und Einführung der besten Schulbücher für jedes Fach, hat dafür eine Kommission eingesetzt und bereits ein umfassendes Material an Gutachten veröffentlicht. Auch wird innerhalb der Lehrerkollegien anerkannt, daß es an der Zeit sei, der endlosen Produktion mittelmäßiger neuer Schulbücher entgegenzuarbeiten; man spricht wohl auch von den Familienvätern, welche sich von den Fabrikanten solcher Bücher ausbeuten lassen müßten; man weist auf den Vorgang Griechenlands hin, wo eine Regelung jener Art bestehe, und — mit einem gewissen Mißverständnis — auch auf das Beispiel Preußens, wo die Regierung seit 1891 die Einführung neuer Bücher in die höheren Schulen verboten habe (was natürlich nur der nicht approbierten Einführung und grundsätzlich dem allzu leichten Wechsel gilt). Indessen weist unser Buch doch auch lebhafte Proteste gegen die Zentralisierung in diesem Punkte auf. Man möge alle wirklich guten Bücher grundsätzlich zulassen und dem einzelnen Fachmann bezw. seiner Schule die Wahl überlassen: nur das entspreche der Würde des Professors, sonst mache man aus ihm eine Art von Automaten, der nichts als fremde Ideen wiederzugeben habe. Die Empfindlichkeit ist also an einem Punkte rege, wo sie bei uns sich noch nicht geäußert hat. Doch wird zur Begründung auch angegeben, die auferlegte Einheit und also Festlegung müsse den wissenschaftlichen Fortschritt innerhalb des Unterrichts hemmen: eine Befürchtung, hinter der denn doch mehr das Verlangen nach möglichst weitgehender Unabhängigkeit des persönlichen Lehrverfahrens stecken dürfte.

Kräftig kommt mehrfach zum Ausdruck die Klage wegen Überbürdung der Lehrer durch die neue Organisation. Man ist nämlich dem deutschen Vorbild auch darin gefolgt, daß der einzelne Lehrer bis zu 24 wöchentlichen Lektionen herangezogen werden kann, und die frühere Gewohnheit drüben war eine sehr andere. Für eine Zumutung von größter Härte (*uma imposição durissima*) wird diese Bestimmung von einem der Berichterstatter erklärt. Ob man denn wolle, daß Männer geradezu sich sollen aufopfern oder andernfalls (also durch bequeme Ausführung) den wirklichen Fortschritt der Schüler in Frage stellen sollten? Denn vor diese Alternative werde man mit der Auferlegung der 24 Stunden gestellt. Dabei solle der Lehrer also sich täglich auf vier Stunden vorbereiten, während eine Präparation auf zwei das Äußerste sei, was er wirklich ordentlich zu leisten vermöge. Hierbei ist denn offenbar an zusammenhängende Vorträge gedacht, wie sie bekanntlich in den Oberklassen der französischen Schulen immer üblich waren und allen den redegewandten und redelustigen Romanen nach wie vor am sympathischsten erscheinen. Weit stärker aber als diese Wochenstundenzahl

hat es auf die Lehrerschaft gewirkt, daß für Vergehen oder Versäumnisse der Schulprofessoren eine Skala bestimmter Strafen aufgestellt und angedroht ist, und freilich, auch uns will das zunächst als ein Zurückkehren zu längst überwundenen Einrichtungen längst entschwundener Zeiten erscheinen. Solche Bestimmungen bestanden z. B. in England im 16. Jahrhundert, wo für eine versäumte Lehrstunde oder einen eigenmächtig freigemachten Tag Rektor wie Lehrer ein fest normiertes Strafgeld zahlen mußten. Andererseits gibt es doch für alle Beamten eine Abstufung der von ihnen möglicherweise verwirkten Strafen, und wir werden der portugiesischen Regierung wohl zutrauen, daß sie ein Bedürfnis für ihre Androhung erkannt hat, und so scheint sie auch trotz aller Lebendigkeit der Proteste gegen die *penalidudos e suspições aviltantes da dignidade do professor* an ihrem Erlaß festzuhalten. Daß eine den Stand der Lehrer in seiner Würde bloßstellende, öffentlich bekannt gemachte Spezifikation der Übertretungen besonders heutzutage vom Übel sei, wo ohnehin der Respekt vor diesem Stande so gering sei, wird von der anderen Seite noch besonders betont. Überhaupt müsse man den Lehrern möglichste intellektuelle und moralische Bewegungsfreiheit lassen, wie denn schon die ganz genaue Regelung ihrer Einzelpflichten zu bedauern sei, denn damit könne man wohl ordentliche Beamte züchten, welche die vorgeschriebenen Stunden und Minuten auf ihrem Posten zubrächten wie Soldaten auf der Wache, welche funktionierten ohne zu diskutieren, aber niemals gute Jugenderzieher. Sie begehrten selbst denken zu dürfen, wie sie auch nicht in falscher Selbstzufriedenheit auf einer und derselben Stelle stehen bleiben wollten, gleich dem indischen Fakir, der in einer Art von hypnotischem Schlaf seine Nasenspitze betrachte. Und sehr hübsch schließen dann derartige Entladungen mit dem Gruß an den Minister: *Dens guarda a Vossa Excellencia.*

Klagen tauchen dann ferner auf gegen die Stellung der Rektoren, auch die der besonderen Klassendirektoren (Ordinarien), die zu der berechtigten Gleichheit aller Lehrer nicht paßten; auch wird an zahlreichen Stellen gegen die Herabdrückung der Zeichenlehrer Einsprache getan, die durchaus an Rang, Bedeutung und Einkommen mit den anderen auf gleiche Stufe gehörten, ein gegenwärtig auch bei uns nicht unbekannter Anspruch. Bei den Rektoren aber wird auch das beklagt, daß sie viel zu häufig (alle paar Jahre und selbst noch öfter!) zu wechseln pflegten, während man wieder auf Deutschland hinweist, wo im Mushacke oder Kunze eine Reihe lebender Direktoren aufgeführt würden, die seit Jahrzehnten in ihrem Amte ständen, ein für Portugal offenbar bisher unerhörter Fall.

Aus dem sonstigen Inhalt der gesamten Verhandlungen sei nur noch erwähnt, daß die Einrichtung von Seminaren für die Ausbildung höherer Lehrer als eines der wichtigsten Anliegen der Zeit, in Portugal wie in so

vielen anderen Ländern, empfunden wird, daß man allerwärts auf Unzufriedenheit und Klagen der Eltern gegen Schulen und Lehrer zu stoßen scheint — also ganz wie bei uns, nur daß dort die Mißerfolge der Söhne nicht bloß der Strenge, Pedanterie oder Unfreundlichkeit der Lehrer, sondern gern auch ihrer eigenen fachlichen Unwissenheit (!) und ebenso oft der politischen Gegnerschaft zwischen Lehrern und Vätern schuld gegeben werden.

Noch sei ein interessanter Vorschlag erwähnt. Man wünscht, und zwar die Regierung ihrerseits scheint zu wünschen, daß im Lande eine Mustererziehungsanstalt errichtet werde, ein Internat, das die Vorzüge und Bürgschaften des regelmäßigen Unterrichts mit den Bedingungen vereinige, welche die Erziehungswissenschaft von heute erkannt habe und fordere. Körperliche Entwicklung, Pflege und Schulung der Sinnesorgane soll mit derjenigen des Intellektes zum Ziel genommen werden, in hygienischer Hinsicht soll den besten Normen genügt sein, der Lehrkörper soll vom König ernannt werden, und zwar durch Auswahl aus der Gesamtheit der Professoren, die ihre Befähigung ordnungsmäßig nachgewiesen haben; ein Sekretär — der Sekretär spielt bei allen portugiesischen Lyzeen eine wichtige Rolle, wie auch für die sonstigen, nicht wissenschaftlichen Arbeiten innerhalb des Schullebens besondere Personen angestellt sind oder gewünscht werden — ein Sekretär also soll für diese Musteranstalt ebenfalls vom Könige ernannt werden und als Vertrauensperson der Regierung die nötigen Berichte erstatten. Wirtschaftlich soll dieses Unternehmen, während die Gehälter der Lehrer vom Staate zu bestreiten sind, an eine besondere Gesellschaft vergeben werden, die alle Bürgschaften biete; Konkurrenzunternehmungen sollen nicht zugelassen werden. Der Name *Internato Nacional,* die Lage in der Nähe der Hauptstadt, und bestimmte Statuten sind bereits vor einigen Jahren entworfen worden. Ob die Verwirklichung des Gedankens selbst schon erfolgt ist, läßt sich aus den mir vorliegenden Heften nicht ersehen.

Zu ersehen aber ist aus ihnen im ganzen und vor allem, daß der Eifer um eine möglichst tüchtige Ausgestaltung des höheren Schul- oder Erziehungswesens im Lande Portugal lebendig ist, und wenn man dort mit großer Genugtuung ein Urteil des inzwischen verstorbenen Hermann Schiller vernahm, man könne ohne Übertreibung sagen, daß Portugal sich nunmehr unter pädagogischem Gesichtspunkt dem Besten an die Seite stellen dürfe, was andere Länder darböten (aus der Deutschen Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen, 2. Jahrgang): so braucht man diese Genugtuung sicher nicht zu mißgönnen. Gönnen wird man der strebsamen Unterrichtsbehörde auch, daß sie mit dem ihr unterstehenden Personal den Erfolg finde, den sie sucht. Fortschritte im Erziehungswesen haben internationalen Wert, und ihre Kenntnis darf internationales Interesse beanspruchen.

---

3. Zur Methodik des geographischen Unterrichts in den Mittelklassen des Realgymnasiums.

Von Oberlehrer Dr. B. Bruhns (Annaberg).

Wie jeder andere Unterricht muß sich die Schulgeographie anschließen an das Wesen der Wissenschaft, die sie in der Schule vertritt. Das Wesen der Mathematik liegt z. B. in ihrer streng logischen, unbedingt konsequenten Folgerichtigkeit, und die logische Schulung des Schülers ist daher auch ein Hauptziel des mathematischen Unterrichts. Das Wesen der Physik beruht in der Aufstellung von Erfahrungsgesetzen, ihrer Prüfung durch den Versuch und der Erforschung neuer Tatsachen und Gesetzmäßigkeiten aus a priori gegebenen Hypothesen oder allgemeineren Gesetzen. Und danach ist auch der physikalische Unterricht ein exakter, der neben der Beschreibung der Tatsachen ihre Erläuterung auf Grund von allgemeinen Erfahrungsgesetzen gibt und deren Verwertung zu neuen Versuchen und in der Praxis bespricht.

Was ist aber das Wesen der Geographie? Es besteht m. E. darin, daß sie von einem gegebenen Objekt, z. B. Stadt oder Fluß, zeigt, wodurch es sich unterscheidet von anderen gleichartigen Objekten, und nachweist, durch welche Ursachen die dem betreffenden Objekt spezifischen Eigentümlichkeiten bedingt sind.

Wenn wir also z. B. vom geographischen Standpunkt aus Rom behandeln, so werden wir erstens zeigen, wodurch sich Rom unterscheidet von anderen Städten Italiens und von anderen Residenzstädten, zweitens werden wir die Gründe anführen, welche die Bedeutung Roms bedingen: Rom ist die politische Hauptstadt Italiens, wichtige Handels- und Industriestadt, aber nicht die wichtigste; es ist die bedeutsamste Kulturstätte, die kirchliche Residenz Italiens und der katholischen Welt; es ist seiner Bauart nach zwiespältig: ein neues königliches Rom neben dem alten päpstlichen Rom (s. Zola, Rome) und beide auf den Ruinen der alten kaiserlichen Roma; es ist die erste Fremdenstadt Italiens, und es ist weiter eine groß angelegte Festung. Rom hat eine weit größere wirtschaftliche Bedeutung als Madrid, nicht entfernt diejenige wie London; es ist politisch nicht so wichtig wie Paris, enger gebaut und für die Landesverteidigung weniger wichtig als Bukarest, es ist reicher an Altertümern, aber ärmer an glänzendem, prunkvollem neuzeitlichen Leben als Wien usw. — Die Stadt liegt in der Mitte der Längserstreckung Italiens, die ihm eine wichtige nordsüdliche, aber eine unwichtige ostwestliche Verkehrsstraße verschaffte, nahe dem Meer, aber für Seeschiffe nicht erreichbar, in Italien, der mittelsten Halbinsel des Mittel-

ländischen Meeres, das einst der Tummelplatz des Verkehrs der alten Welt war, dann seine Bedeutung gegenüber dem Atlantischen Ozean verlor und jetzt die größte Durchgangsstraße des neuen Weltverkehrs ist; es liegt in dem sonnigen, klimatisch so hoch begünstigten Italien, aber umgeben von fieberreichen Sümpfen; es liegt in Italien, dem erst vor kurzem geeinten Lande, das in früheren Zeiten, erst durch die Kaiser, dann durch den Papst die Welt beherrschte, in Italien mit seiner leidenschaftlichen, fast durchgängig katholischen Bevölkerung.

Und wenn wir z. B. reden vom Nil, so werden wir erstens zeigen, wie er sich von den andern afrikanischen Strömen und von den andern größten Strömen der Erde unterscheidet, zweitens, wodurch diese Unterschiede und seine besonderen Eigentümlichkeiten herbeigeführt sind: Mit einer Länge von rund 6000 km und einem Entwässerungsareal von ca. 2,8 Mill. qkm gehört er zu den allergrößten Strömen der Erde. Aber sein Flußgebiet ist schmal im Vergleich zu dem des Kongo oder des Amazonas; in seiner Längenausdehnung zerfällt er in drei durch unpassierbare Stromschnellen getrennte Gebiete, denn er ist ein afrikanischer Strom, die alle aus dem inneren Tafelland in Schnellen herunterstürzen: Das tropische Land der Seen, den von Seddbarren vielfach unterbrochenen Mittellauf innerhalb des Grasland- und Wüstengürtels und den Unterlauf, den er befruchtet und reich macht. Er mündet in das Mittelländische Meer, die Stätte höchster Kultur zu allen Zeiten, dort wo sich drei Erdteile berühren. Seine Wasser kommen aus den Gebieten tropischer Regen und fließen in Länder, die des Regens entbehren. Seine Ufer sind bewohnt von Völkern, die einer hohen Kultur wohl fähig sind, die aber fanatisch, leicht erregbar, plötzlich zu gewaltigen Kraftäußerungen sich aufraffen und rasch ungeschichtlich wieder vergehen (man denke an das Reich des Mahdi). An seinen Ufern ist der Islam herrschend, der die freien Regungen des Volkes nicht unterstützt und, geschaffen für nomadische und kriegerische Völker ein lebhaftes friedliches Gewerbe, eine gesunde dem Fortschritt freundliche Verwaltung nicht fördert usw.

Anmerkung: Diese Stichworte sind nicht ein Programm für die Behandlung dieser Objekte im Unterricht, in dem sie vielmehr bald hier, bald da unter den verschiedenen Gesichtspunkten angeführt werden, so wie wir es später noch am Beispiel sehen werden.

Wie es in jedem andern Fache der Fall ist, muß sich auch der geographische Unterricht anschließen an die Hilfsmittel, die die Wissenschaft benutzt, um ihr Ziel zu erreichen. Wie der Mathematiker Addieren und Subtrahieren, Multiplizieren und Dividieren, Potenzieren, Radizieren und Logarithmieren, Trigonometrie und Flächenberechnung, das Auflösen von

Gleichungen und das Berechnen von Reihen lehrt, so muß auch der Geograph das Kartenlesen, das Studium statistischer Tabellen, das verständnisvolle Betrachten von bildlichen Darstellungen und das richtige Auffassen landschaftlicher Schilderungen lehren.

Erstaunlich ist die Entwicklung, die das Kartenwesen in den letzten Jahrzehnten erfahren hat. Die heutigen Kartenwerke, vom kleinen Volksschulatlas bis zum großen Spezialatlas sind gewaltige Kompendien, gewaltig in der Fülle der in ihnen aufgespeicherten Arbeit und gewaltig in dem Material, das sie dem darbieten, der sie richtig zu benutzen weiß. Aufgabe des Lehrers ist es, durch zahlreiche Hinweise, durch mannigfaches Besprechen einzelner Karten, durch gelegentliches Zeichnen und Zeichnenlassen von geeigneten Karten das Verständnis zu wecken und zu fördern. Aber es ist nicht seine Aufgabe, seine Schüler zu lebenden Kompendien zu erziehen. Eine gewisse Reihe von Namen muß notwendig gewissermaßen das Gerippe abgeben, in das sich die besonderen Einzelheiten einreihen lassen, ein beschränkter Kanon von Namen, etwa wie ihn ein guter Volksschulatlas in seinen Hauptkarten enthält, muß eingeprägt werden, für weiteres besitzt der Schüler und der gebildete Mann seinen Atlas. Es sind nicht allein die Hauptkarten, die das größte Interesse verdienen, sondern in noch höherem Maße vielleicht sind von Bedeutung die vielen Nebenkarten über Klima, Pflanzenverbreitung, Industriegebiete und mineralische Bodenschätze, über Verkehr und Handel, Volks- und Religionsverteilung, ferner die Spezialkarten über typische Landschaftsformen, Fjorde und Gletscher, Deltabildung und Marschland, über die Umgebung einer großen Festung mit weitem Fortgürtel, sowie der Plan einer Hafenstadt mit ihrer Fahrrinne, ihren Kanälen, ihren Docks usw. Alle diese muß der Lehrer gelegentlich verwerten, um die Schüler an ihre Benutzung zu gewöhnen.

Neben dem Kartenwesen hat sich die Statistik entwickelt, aber es ist auch bekannt, wie oft gerade die Statistik im täglichen Inhalt der Zeitungen und sonst mißbraucht wird. Und doch bietet sie dem, der sie richtig benutzt, reiches und vorzügliches Material. Dem aber, der ohne Verständnis diesen Zahlen gegenübersteht, sind sie gräßlich langweilig und öde. Unbedingt wünschenswert wäre es — ich persönlich halte es für direkt notwendig —, auch in das Wesen der Statistik die Schüler einzuführen. Freilich beklagen wir vorläufig noch das Fehlen von geeigneten Tafeln für die Hand der Schüler, das Diktat ist nur ein trauriger Notbehelf, das Hektographieren von Tafeln seitens des Lehrers für den Gebrauch in den Stunden bürdet diesem eine große Arbeitslast auf. Aber als gelegentliches Beispiel wird man schon jetzt eine statistische Tabelle heranziehen können und müssen (s. die Beispiele in den unten folgenden Ausführungen über die Staaten Europas).

Am wenigsten entwickelt hat sich die Darstellung der Landschaft in Bild und Wort, obgleich wohl mancherlei Versuche gemacht worden sind und gerade jetzt noch gemacht werden. Der Grund liegt in der außerordentlichen Schwierigkeit der Aufgabe. Stets wird ein Bild oder eine Schilderung, wenn sie sich der Wirklichkeit tatsächlich anschließt, nur einen kleinen Abschnitt der Landschaft darstellen. Und wohl liefern uns die heutigen photographischen Hilfsmittel sehr viele Einzelbilder, wohl besitzt jede Schulsammlung eine mehr oder weniger große Reihe von Charakterbildern, aber jeder, der sie benutzt und den Erfolg kritisch betrachtet, wird sich auch über die großen Schwächen dieser Bilder klar sein: wenige reichen nicht aus, sie geben nur eine ganz unvollständige Vorstellung; viele hintereinander verwirren und bleiben in der Erinnerung nicht haften; allen Bildern aber haftet der Fehler an, daß sie entweder keinerlei Stimmung oder nur eine der zahllos wechselnden Stimmungen der Landschaft wiedergeben — ohne Stimmung aber ist keine Landschaft. Das ähnliche gilt von den Schilderungen: wenige reichen nicht aus, für viele ist keine Zeit, allen haftet der Fehler an, daß sie entweder keinerlei Stimmung wiedergeben: dann sind sie matt und ermüdend und nicht anschaulich, oder sie geben nur die Augenblicksstimmung des Verfassers wieder. Und dabei müssen wir stets der Erfahrung gedenken, daß der, der z. B. das Meer oder das Gebirge noch nicht gesehen hat, vollständig überrascht ist, wenn er ihm zum ersten Male gegenübertritt: nach Bild und Schilderung hatte er sich eine ganz andere Vorstellung gemacht. Es fehlen eben dem Bilde alle die Klänge, das Rauschen und Branden des Meeres, die reine, durchsichtige Luft des Hochgebirges — wenn wir nicht gerade vor Segantinis Bildern stehen —, die ahnungsvolle Ferne der Hügellandschaft, die Sonne und der strahlende Glanz des Südens. Erst wenn wir mit wirklichem Natursinn fremde Gegenden gesehen haben, vermögen wir alle die nicht darstellbaren Nebenelemente zu dem Bilde hinzuzudenken und sie aus des Künstlers andeutendem Bemühen herauszulesen. Wie spät aber kommt der Jugend der wahre Natursinn, wenn wir sie nicht dazu erziehen! — Wir sollen aber darum Bilder und Schilderungen nicht vollständig beiseite schieben, wir dürfen nur ihren tatsächlichen Wert nicht zu hoch einschätzen. Sie haben für die Schule wesentlich einen propädeutischen Wert: sie geben den Keim, das Erinnerungsbild, aus dem sich nach Jahren eigener Erfahrung das anschauliche Bild einer fremden Landschaft unwillkürlich entwickelt, sie geben das Beispiel, das den Schüler antreibt, auch späterhin aus den Bildern, die ihm heutzutage zu tausenden entgegengebracht werden, die Wahrheit herauszusuchen: Sache des Lehrers ist es, auf das Stimmungsvolle in der wirklichen Natur und in den Bildern hinzuweisen, an einzelnen

Beispielen zu zeigen, was das Bleibende, Typische in der Landschaft ist, was das willkürliche oder wechselnde Beiwerk des Malers und Dichters oder der Tagesstimmung ist. Das ist aber keine leichte Aufgabe, am leichtesten noch für den, der in kleinerer Gebirgsstadt oder nahe dem Meer die Knaben hinweisen kann auf die Beleuchtungen des Sommers und des Herbstes, den leichten Duft des Morgens, die friedliche Ruhe des Abends. — Daneben ist das Bild der Wüstenszenerie oder der Baumsavanne, die kurze Schilderung aus einer Urwaldreise oder der Polarnacht nur vorbereitende Aussaat für die Zukunft und ein Ansporn zu eigener Lektüre und Betrachtung des Lernenden.

Aber noch weiter geht die Aufgabe der Schulgeographie. Ich wüßte keine Wissenschaft zu nennen, die so vielfach herüberschweift auf Nachbargebiete, Gebrauch macht von so vielen Hilfswissenschaften wie die Geographie. Nicht mit der Topographie alleine ist die geographische Behandlung erledigt. Die Geologie muß dazu erzählen von dem Charakter des Bodens und seinen Schätzen, die Meteorologie vom Klima, Botanik und Zoologie von Pflanzen- und Tierwelt, Völkerkunde und Wirtschaftskunde und nicht zum geringsten Teil die Geschichte geben Aufschluß über das Menschenleben in Städten und Staaten. Aufgabe des Lehrers ist es, indirekt, d. h. durch die praktische Anwendung ohne bestimmte Lehrsätze zu zeigen, wie diese Hilfswissenschaften zu benutzen sind, was von ihnen für die Geographie wichtig, welche Einzelheiten unwichtig sind. Sache des Geographen ist es, die großen Züge herauszufinden, die maßgebend sind, die Sonderfragen beiseite zu lassen und doch dabei die große Gefahr der Oberflächlichkeit zu vermeiden.

Es gab eine Zeit, wo das geschichtliche Element sehr stark in den Vordergrund gerückt erschien — ich erinnere an die Lehrbücher von Daniel —, dann kam eine Periode, wo das Kartenzeichnen die allein richtige Methode ergeben sollte, und wieder gab es eine Richtung, die das physikalische und das geologische Element stark bevorzugte und sehr viel mit den geologischen Epochen arbeitete, über die ein Schüler wohl selten vollständig und dauernd Klarheit gewinnt, und heutzutage scheint die Wirtschaftskunde eine besonders hervorragende Rolle spielen zu sollen: eine Wirtschaftsgeographie erscheint nach der andern, und auch mit Atlanten sind wir nach dieser Richtung gut versehen. Daneben her gingen die Bemühungen, nach landschaftlichen Einheiten den Unterricht zu gliedern, d. h. durch passende kürzere oder längere Bemerkungen, durch die Art der Gruppierung den Charakter der Landschaft in dem behandelten Gebiet hervortreten zu lassen. Alle diese Richtungen können, soviel wertvolles Material sie im einzelnen liefern, ebensowenig voll befriedigen, wie etwa die rein

vergleichende Methode, die z. B. in Pütz einen ihrer Hauptvertreter gefunden hat. Aber alle miteinander werden auf den richtigen Mittelweg führen.

Wie kann aber der geographische Unterricht am besten allen diesen Forderungen gerecht werden? — Durch schärfere Hervorkehrung des propädeutischen Charakters. Wer sich die Aufgabe stellt, ein vollständiges, für das praktische Leben wirklich ausreichendes Wissen der Jugend mitzugeben, der wird — wenn anders er mit ehrlicher Kritik sich die Ergebnisse seiner Bemühungen vergegenwärtigt — eingestehen müssen, daß in seltenen Fällen höchstens ein ganz besonders interessierter Schüler unter vielen nach Verlauf eines Jahres noch von den Einzeldingen genügend Bescheid weiß. Und reicht dies Wissen denn auch wirklich für die Praxis aus? Nehmen wir ein anerkannt vorzügliches Kompendium, wie etwa die sechs Bände des Sieversschen Werkes: Wer wirklich all ihren Inhalt gut kennt, wird innerhalb weniger Jahre während unserer unerhört rasch vorwärts schreitenden Zeit vor mancherlei Fragen über Länder stehen, die heute unbeachtet, morgen aber höchst wichtig sind, die er nicht zu beantworten weiß. Das ist eben eine Folge des besonderen Stoffes, mit dem die Geographie arbeitet, daß ihre Einzeldinge, ob wir ihre Anzahl groß oder klein nehmen, nicht unverändert bleiben. In der Geographie herrscht beständiger Wechsel. In Physik, Botanik, Zoologie, Geschichte, Mathematik gibt es eine Reihe von feststehenden Erscheinungen oder Tatsachen; die Zeit bringt neue dazu, aber die alten sicheren werden nicht wieder umgestoßen. Wie jedoch schon die Physik etwa ihrer spezifischen Eigenart nach Raum lassen muß für einen möglichen Wechsel der Deutungsweise, der Hypothesen und Theorien, so noch viel mehr die Geographie für den Wandel der tatsächlichen Verhältnisse.

Natürlich muß auch die Geographie einen bestimmten festen Grund legen, eine Anzahl von Namen und Tatsachen als sicheren Wissensbestand fordern — ich habe oben schon auf den Inhalt der Hauptkarten eines guten Volksschulatlas hingewiesen —, aber ihre größte Aufgabe ist die Einführung in das Wesen der geographischen Auffassungsweise, ist propädeutische Anweisung und Anregung zur Benutzung des gegebenen geographischen Hilfsmaterials.

Diesem Ziel werden wir entsprechen können, wenn wir unsern Unterricht nach zwei besonderen Gesichtspunkten einrichten: 1. Es sind nicht die Einzelländer der Reihe nach, eins hinter dem andern, jedes für sich zu behandeln, sondern stets größere Gruppen durchzunehmen. 2. Es ist nicht jede Gruppe nach allen Richtungen gleichmäßig erschöpfend innerhalb der behandlungsfähigen Grenzen zu besprechen, sondern bei jeder Gruppe ein besonderer geographisch wichtiger Gesichtspunkt in den Vordergrund zu rücken.

Diese zwei Forderungen sind natürlich dem Verständnis der Schüler entsprechend zu erfüllen, sie werden zurücktreten in den Unterklassen gegenüber dem hier wichtigeren Drill, sie werden zu besonderer Geltung kommen in den höheren Klassen. Bald wird man die erste, bald die zweite bevorzugen. Als Beispiel für die Durchführung der ersten und ihre Verquickung mit der zweiten möge der weiter unten folgende Artikel über die europäischen Staaten dienen, zur Erläuterung der zweiten Forderung gebe ich hier ein Muster der Behandlung von Asien und Nordamerika in Obertertia und Untersekunda.

Vorderasien, namentlich nach der Darstellung des Atlas von Diercke-Gäbler, bietet ein vorzügliches Beispiel zur Behandlung des Themas: Wie sind die wirtschaftlichen Verhältnisse dieses Gebietes auf der Karte charakterisiert? Man beachte hier die Abgrenzung der Karte, ihre Symbole: Wadis, im Sand oder Sumpf verlaufende Flüsse, Karawanenstraßen, Ruinenstädte, ferner die Lage der Städte unmittelbar an den Flüssen oder abseits von ihnen, die Geländedarstellung, die Nebenkarten. Viel Interessantes bietet dazu die Schrift von Rohrbach: Wirtschaftliche Bedeutung Westasiens in der bei Gebauer-Schwetschke erscheinenden Sammlung: Angewandte Geographie. Weiter gibt Graf Schack in „Ein halbes Jahrhundert“ Bd. I S. 122 und Bd. II S. 210ff., S. 274ff., sowie Pierre Loti in „Jerusalem“ S. 66ff. sehr gute Schilderungen von Jerusalem und der Wüste El Tih.

Vorderindien mit seinem Völkerwirrwarr, mit seiner außerordentlichen Bedeutung auf anthropologischem und religionsgeschichtlichem Gebiete regt an zu besonderer Bevorzugung der Rassengeschichte, der ethnographischen Eigenheiten, kurz der völkerkundlichen Darstellung. Ratzels Völkerkunde gibt dem Lehrer reiches Material, mehr noch Hunter, The Indian Empire (3. Aufl. 1892) oder die vielbändige Gazetteer of India desselben Verfassers.

Ostasien und damit eng verknüpft das den Nomadenhorden als Ausgang dienende Hochasien ist heute wesentlich interessant und in seiner politischen Eigenart allein verständlich durch eine vorzugsweise geschichtliche Behandlung, wie sie uns durch das bekannte Helmoltsche Geschichtswerk ermöglicht wird.

Hinterindien wieder bietet ein Beispiel für die Kolonialgeschichte und die wirtschaftliche Ausbeutung eines Gebietes durch fremde Völker, und Sibirien für die wissenschaftliche Erforschung eines Landes und seine wirtschaftliche Aufschließung. (S. Preyer, Indo-malayische Streifzüge; v. Bockelmann, Wirtschaftsgeographie von Niederländisch-Indien, in der Sammlung: Angewandte Geographie; ferner Peschels Geschichte der Erdkunde; Helmolts Weltgeschichte u. a.)

Daß man die Vereinigten Staaten von Amerika zu einem Beispiel der Bedeutung statistischer Angaben für die Beurteilung des Wirtschaftslebens und Mittelamerika als die Stätte besonders bedeutsamer vulkanischer Erscheinungen betrachten wird, liegt nahe. Zur Statistik bietet Eckert, Grundriß der Handelsgeographie, zur Vulkanologie Sapper, In den Vulkangebieten Mittelamerikas, das nötige Material. Kanada wird dabei seiner geringen weltwirtschaftlichen Bedeutung entsprechend nur flüchtig zu behandeln sein.

Natürlich kann die Einteilung auch in vielen anderen Weisen vorgenommen werden je nach der dem einzelnen Lehrer zufällig zur Verfügung stehenden Literatur. Und ich halte es wohl für wichtig, schon auf der Schule hinzuweisen auf die wechselnde Bedeutung der jeweilig erscheinenden Schriften. Schon der Schüler soll lernen, die Tagesliteratur zu beachten und die Gelegenheit zu benutzen, sich heute über dies, morgen über jenes zu unterrichten.

Das nun folgende Kapitel, das zur näheren Erläuterung der obigen allgemeinen Ausführungen dienen soll, gehört zum Obertertianerpensum und beansprucht etwa zwei Monate (bei zwei Wochenstunden). Ihm ist vorangegangen eine Übersicht über die physische Geographie des ganzen Erdteils. Nebenher werden von den Schülern drei Karten hergestellt: das Mittelmeergebiet, Nordwesteuropa, Osteuropa: erst Umrißzeichnung mit einfachem Gradnetz, dann Flüsse und Gebirge, später Landesgrenzen und Städte. Soweit möglich, d. h. soweit den Schülern diese grundlegenden Karten gut gelungen sind, sollen noch Eisenbahnen und wichtige Seeverkehrslinien, auch etwa Grenzlinien des Weinbaus, der Verbreitung der Palme, des Getreidebaus usw. eingezeichnet werden. Diesem Kapitel folgen dann weiterhin solche über die Grenzen der Staaten und ihre Sicherung, die Hilfsquellen des Bodens und ihre Verwertung, die natürlichen Verkehrswege, ihre Ausnutzung und ihre künstliche Vermehrung. Daran schließt sich die Siedelungsgeographie (Volksdichte, Städte), die Besprechung der wirtschaftlichen Wechselbeziehungen der Staaten und der sozialen Lebensverhältnisse, endlich, wenn dazu die Zeit noch ausreicht, eine Übersicht über Rassen und Religionsformen und einige Landschaftsschilderungen in ihren typischen Formen, soweit solche nicht schon zwischendurch gegeben sind. Alle diese Abschnitte sind wesentlich kürzer als der hier gebotene.

Was ich hier niedergeschrieben habe, ist natürlich nicht wortgetreu im Unterricht behandelt worden, sondern je nach den Bedürfnissen des Moments bald ausführlicher, bald kürzer frei mit den Schülern besprochen. Man wird ja stets am Ausdruck der Gesichter, an gelegentlichen Zwischenfragen und kleinen Bemerkungen beobachten, wo es wünschenswert ist, weiter auszuholen, wo man andererseits einen Gegenstand für den Augen-

blick flüchtiger behandeln kann, um später darauf zurückzukommen. Für die eigene Orientierung dagegen und scharfe Bestimmung des Ziels, das uns vorschwebt, legen wir uns wohl zu Hause in einer Ausarbeitung, wie der hier folgenden, den Stoff zurecht.

Die Staaten Europas.

Hauptziele: 1. Die Abhängigkeit der Staaten von ihrem Boden.
2. Die Ausnutzung des Kartenmaterials.

§ 1. Allgemeine Vorbemerkungen über die Bedeutung der Lage.

Um an einem Beispiele zu zeigen, welchen Wert die Lage für ein Land hat, vergleichen wir die drei Staaten Großbritannien, Schweiz und Italien. Neben anderen Folgeerscheinungen und Gegensätzen ergeben sich aus der Verschiedenartigkeit ihrer Lage diese:

a) Die Meereslage weist England wirtschaftlich durchaus auf den Handel über das Meer hin, während ein solcher für die Schweiz natürlich außerordentlich erschwert ist.

b) Die Insellage trennt aber auch die Festlandstaaten von England Während sich diese von der englischen Vermittlung wesentlich frei machen können und unabhängig von England ihrem Handel nachgehen können, bedeutet Oberitalien z. B. für viele Gebiete, Deutschland, Schweiz, Tirol, Nordfrankreich die Zugangspforte zu bestimmten Teilen des Mittelländischen Meeres. Oberitalien hat so ein sehr bedeutendes Hinterland. Daraus erklärt sich die große wirtschaftliche Bedeutung, die der Besitz Italiens für die deutschen Kaiser hatte. Daraus folgt weiter, daß England ohne Kolonialbesitz viel weniger einflußreich sein würde, als es z. B. Italien oder Deutschland an sich ist. Ähnliche Lageverhältnisse erklären z. B. auch die große Bedeutung, die es für Japan, das noch keine großen Kolonieen besitzt, hat, auf dem Festland festen Fuß zu fassen. Man vergleiche hiermit auch die Bemühungen Englands im Mittelalter, Teile des französischen Festlands zu beherrschen.

c) Die Binnenlandlage der Schweiz macht dies Land zu einem wichtigen Durchgangsland. Bei dem langsamen Wagenverkehr brachte dieser Charakter dem Lande früher bedeutende Vorteile, heute äußert er sich noch in dem Vorhandensein einiger großer Durchgangsstraßen: St. Gotthard-Bahn, Arlbergbahn, Simplonbahn, sowie etwa in dem Handelsverkehr von Städten wie Basel, daneben aber auch in seinen nachteiligen Wirkungen, die das Land im Falle kriegerischer Verwicklungen in Mitteleuropa bedrohen. Dies hat ihm die eigenartige Stellung eines unbedingt neutralen Staates verschafft, es aber auch bei dem Mißtrauen, das derartigen Garantieen ent-

gegen gebracht wird, gezwungnn, die großen Befestigungsanlagen am St. Gotthard zu schaffen. Andere Bedeutung hat derselbe Charakter als Durchgangsland für Oberitalien, insofern es sich hier um den Umschlagsverkehr vom Land zum Meer, also von der Eisenbahn auf das Schiff und umgekehrt handelt. Ebenso haben z. B. die Niederlande Nutzen aus dem großen Durchgangsverkehr von und nach dem rheinischen Industriegebiet und überhaupt ganz Westdeutschland. Der Ausbau des Emdener Hafens bedeutet hier den Anfang einer Emanzipation dieser Gebiete von den Niederlanden.

d) Auch Italien hat mit seiner weit hinausragenden Halbinsel für einen großen Teil seines Gebietes ausgesprochen Meerlage. Aber es ist Mittelmeerlage, während England im atlantischen Ozean liegt. Dadurch ist Italien außerordentlich begünstigt für die vorherrschende Rolle, die es in früheren Zeiten im Mittelländischen Meer gespielt hat, und die ihm auch jetzt noch, wenn auch in geringerem Maße, geblieben ist. Dagegen ist ihm der Weg zu den Weltmeeren viel weniger zugänglich als England und erst der Suezkanal hat ihm von neuem besonders günstige Gelegenheit zu weitausgreifendem Weltverkehr geboten. England ist hingegen lediglich durch seine auch hier verstreuten Besitzungen, vor allem Malta und Ägypten, in der Lage, im Mittelländischen Meer eine bedeutsame Rolle zu spielen, während Deutschland z. B. im allgemeinen an den mittelmeerischen Fragen uninteressiert ist.

e) Die Schweiz ebenso wie Tirol und Oberitalien genießen die Vorteile der Alpenlage, durch die heute den Ländern aus dem ungeheuren Fremdenverkehr beträchtliche Vorteile zufließen und das Leben einen gewissen internationalen Zuschnitt bekommt. Italien ist zwar nur in geringem Maße an der Hochgebirgswelt beteiligt, bietet aber dafür mit seiner südlichen Lage und seinen historischen Schätzen den Fremden reiche, wenn auch andersartige Vorteile.

f) Die südliche Mittelmeerlage ist überhaupt von dem weitaus größten Einfluß auf Italien, dessen ganze Wirtschaftsformen und dessen Volksleben dadurch ein völlig anderes ist, als das in dem regenreichen, nebligen und kühleren England.

g) Nicht ohne Bedeutung ist auch für Italien die Nachbarschaft, bedeutsamer sind aber auf diesem Gebiete die Erscheinungsformen für Deutschland und Österreich-Ungarn. Sie werden später eingehendere Würdigung finden in dem Paragraphen über die Dreibundstaaten.

Anmerkung: Neben den hier angeführten Merkmalen der Lage lassen sich noch viele andere finden, die nicht alle erwähnt werden können.

§ 2. Allgemeine Vorbemerkungen über die Grenzen der Staaten.

Beispiel: Frankreich.

Welches ist wohl die natürlichste Form einer Grenze? Die Meeresküste. Ihr am nächsten kommt das Hochgebirge, aber auch nur der unbewohnbare Teil eines in langer Kette sich hinziehenden Gebirges. Die irgendwie kulturfähigen Täler sind häufig bis in die höchsten Regionen bewohnt und bilden, falls von ihnen Paßstraßen in das Nachbartal führen, eher Bindeglieder für benachbarte Völkerschaften als Scheidewände. Wir sehen in den alpinen Grenzgebieten Völker, die den örtlichen Bedingungen sich anpassend gleichermaßen zur einen wie zur anderen Nation hinüberleiten (Deutsche — Italiener, französische — italienische und deutsche Schweizer, Franzosen — Italiener, Franzosen — Basken — Spanier in den Pyrenäen). Natürlich ist aber nicht zu verkennen, daß Hochgebirgsgegenden eine gute Grundlage für die Schaffung künstlicher Grenzen bieten. Aber je wegsamer ein Gebirge ist, desto mehr muß daran festgehalten werden, daß es im allgemeinen nur durch zufällige Ereignisse und durch künstliche Entwicklung zu einer scheidenden Grenze wird. So sehen wir z. B., um die Alpen nicht nochmals zu erwähnen, wie der Kaukasus vollständig in das russische Reich einbezogen ist und der Balkan heute weder politisch noch volkskundlich eine gleichmäßig scharfe Grenze bildet. Namentlich kleinere Gebirge: Sudeten, böhmisch-bayrischer Wald, Erzgebirge, Ardennen bieten dem Völkerverkehr und der Völkervermischung durchaus keine wesentlichen Hindernisse mehr. So werden wir in Frankreich die Pyrenäen und Südwestalpen als durch die Natur sehr begünstigte Gebirgsgrenzen, die Vogesen als großenteils künstliche, die kurze Linie über die Ardennen als durchaus künstliche Grenzen zu bezeichnen haben.

Keinesfalls können heute Flüsse oder schiffbare Ströme als Naturgrenzen in Kulturländern angeführt werden. Nirgends bildet ein Fluß der heutigen Verkehrstechnik ein wesentliches Hindernis, vielmehr zumeist eine wichtige Verkehrsrinne. Wo sich an sie zwei verschiedene Staaten anlehnen, verkümmert entweder ihre Bedeutung als Verkehrsweg oder sie muß den eigentlich interessierten Staaten durch dritte Mächte direkt entzogen werden. Das ist z. B. der Fall bei der unteren Donau. Nur an ganz wenig Stellen finden wir daher in Europa noch Flußgrenzen.

In drei hauptsächlichen Beziehungen äußert sich Wert oder Unwert einer Grenze: in volkskundlicher, wirtschaftlicher und kriegstechnischer Hinsicht. Fast überall greift an der von der Natur wenig begünstigten Nordostgrenze Frankreichs französisches oder halbfranzösisches Volkstum über diese hinaus, Handel und Verkehr haben an dieser Linie eine ganz bedeutende Höhe erreicht, überall aber ergibt sich hier für die Franzosen die Notwen-

digkeit, ein ganz besonders stark entwickeltes System von Befestigungsanlagen zu erhalten. Das Entsprechende läßt sich sagen von der deutsch-russischen Grenze! Feindlich für regen Handel und Verkehr dagegen sind die Südalpen und Pyrenäen, während wir hingegen an der Meeresgrenze einen beständigen wirtschaftlichen Aufschwung beobachten. Aber hier ist Aus- und Einfuhr an gewisse besonders bevorzugte Hafenorte gebunden und, was für eine Grenze besonders wichtig ist, hier ist Raum geschaffen für eine breite neutrale Zone zwischen den in sich selbständigen Völkern.

§ 3. Die Gruppe der atlantischen Staaten.

Während England seiner Lage nach unbedingt auf den Seehandel angewiesen ist, können wir bei den anderen in Betracht kommenden Staaten: Norwegen, Schweden, Dänemark, Deutschland, Holland, Belgien, Frankreich, Spanien, Portugal nur von einer großen Begünstigung für den Überseehandel reden. Inwieweit sie aber diese Begünstigung ausnützen, liegt an vielerlei Nebenumständen.

So finden wir bei den drei nordischen Reichen wohl einen ausgedehnten Küsten- und Nahverkehr, aber der geringeren Ausdehnung ihres Hinterlandes und ihrer eigenen Hilfsmittel entsprechend nur geringen Fernhandel und -verkehr. Dagegen verfügen Deutschland und Frankreich gleichermaßen über ein sehr bedeutendes Hinterland und außerordentlich reiche Hilfsmittel des eigenen Bodens. Daß die bei weitem kürzere atlantische Küste Deutschlands einen ungleich größeren Außenhandel als die weit ausgedehntere französische Küste hervorgerufen hat, ist einerseits sicherlich begründet in dem geschichtlichen Element des deutschen Aufschwunges seit 1871 und wahrscheinlich mit begründet auf einem schwer zu umgrenzenden Anlagenelement der deutschen Rasse zum Handel gegenüber der französischen, das schon in der Ausdehnung der Hansa und der mittelalterlichen städtischen Handelsblüte seinen Ausdruck fand. Man wird kaum aus den natürlichen Bedingungen der Elbe- und Wesermündungen ein solches gewaltiges Überwiegen vor den Mündungen der Seine, Loire und Garonne ableiten können.

Zum Teil ähnlich liegen die Verhältnisse für Holland und Belgien. Der niederdeutsch-holländische Handelstrieb wird unterstützt durch die Überreste der glänzenden Vergangenheit des reichen Koloniallandes, noch mehr aber durch die großen Reichtümer des im Hintergrund liegenden Rheinischen Industriegebietes, während der Sinn der Belgier wesentlich auf die industrielle Verwertung der eigenen Kohlen- und Eisenschätze gerichtet ist und auch trotz des großen Kolonialreiches am Kongo dem niederländischen Handelsgeist durchaus ungleich ist. Äußerlich kennzeichnet sich diese Verschiedenheit aufs schärfste in der sehr verschiedenartigen Küsten-

ausdehnung beider Länder, die naturgemäß nun ihrerseits nicht ohne Einfluß auf den Wirtschaftsbetrieb und Volkscharakter der Länder ist. (Weitere Unterscheidungsgründe betreffs dieser beiden Staaten, die auf ihrer Geschichte und auf den Bodenverhältnissen begründet sind, findet man übrigens in dem vorzüglichen Buche von Partsch, Mitteleuropa, S. 182. 386.)

Spanien und Portugal sind heute durchaus aus der Reihe der Großhandelsvölker ausgeschieden. Daß dies aber wesentlich auf historischen Elementen begründet ist, zeigt die glänzende Vergangenheit beider Staaten, die einst die halbe Welt zu beherrschen und mit ihrem Geist zu durchdringen vermochten. Jedoch ist der rein geographische Umstand nicht zu unterschätzen, daß die Pyrenäenhalbinsel eine in sich abgeschlossene, an Bodenschätzen nicht gerade reiche Welt bedeutet, die nach Form und Bodenbeschaffenheit nicht auf das Meer hinleitet. Fast überall erhebt sich hinter einem schmalen Küstenstreifen das hochgelegene Binnenland, das wohl in Luftlinie dem Meere naheliegt, aber wenige recht günstige Straßen zum Meere aufweist.

Zur Charakterisierung der verschiedenartigen Handelsbedeutung mögen einige Tabellen dienen, die auch später noch für uns von Nutzen sein werden. Zum Teil werden sie sich deshalb zugleich auf weitere Staaten erstrecken, als die gerade hier in Behandlung stehenden.

Tabelle I.

Anteil der europäischen Länder an der Einfuhr und Ausfuhr der Vereinigten Staaten von Amerika (in Prozenten der Gesamt-Einfuhr bzw. -Ausfuhr 1904).

	Einfuhr	Ausfuhr		Einfuhr	Ausfuhr
Großbritannien	16,6 %	36,8 %	Niederlande	2,0 %	4,9 %
Deutschland	11,0 „	14,6 „	Italien	3,3 „	2,4 „
Frankreich	8,2 „	5,8 „	Schweiz	2,0 „	0,02 „
Belgien	2,3 „	2,4 „			

(Eckert a. a. O. II, 474.)

Tabelle II.

Handelsflotten der europäischen Länder (effektiver Tonnengehalt = 3 mal Dampfer und 1 mal Segler). (Eckert a. a. O. I, 187/8.)

	Schiffe	Millionen t	
Großbritannien	12768	28,2	
Deutschland	2107	5,6	
Norwegen	2584	2,5	(Wesentlich in Europa, s. Eckert II, 216)
Frankreich	2005	2,3	
Italien	1905	1,9	
Rußland	3539	1,6	
Spanien	979	1,4	
Niederlande	1008	1,3	
Schweden	2109	1,2	(Wesentlich in Europa, s. Eckert II, 213)

	Schiffe	Millionen t	
Österreich-Ungarn .	344	1,0	
Dänemark	1138	1,0	(Wesentlich in Europa, s. Eckert II, 198)
Griechenland . . .	1091	0,8	
Türkei	996	0,4	
Belgien	88	0,3	
Portugal	304	0,15	
Rumänien	34	0,04	

Tabelle III (nach Eckert).
Haupthandelsländer der atlantischen Staaten.

Großbritannien. Kolonieen (1/3), Ver. St. von Amerika, Frankreich, Deutschland, Niederlande.

Frankreich. Großbritannien 20 %, Belgien 11 %, Deutschland 10 %, Ver. St. von Amerika 8½ %, Spanien, Argentinien, Brasilien, Indien usw.

Deutschland. Großbritannien 15,2, Ver. St. von Amerika 13,4, Österreich-Ungarn 11,8, Rußland 10,6, Niederlande 5,9, Frankreich 5,5, Belgien 4,5, Schweiz 4,4, Italien 3,1, Indien 3,0 Hundert Millionen ℳ.

Niederlande. Deutschland, England, Belgien, Kolonieen, Rußland, Ver. St. von Amerika.

Belgien. Frankreich 20 %, Deutschland 18 %, Großbritannien 16 %, Niederlande 10 %, Ver. St. von Amerika 6 %.

Spanien. Großbritannien (4 Hundert Millionen ℳ), Frankreich, Ver. St. von Amerika.

Portugal. Großbritannien, Deutschland, Ver St. von Amerika, Brasilien.

Norwegen. Ausfuhr: Großbritannien (2/5), Deutschland (1/8), Schweden, Niederlande, Spanien, Frankreich, Dänemark, Belgien, Rußland.
Einfuhr: Deutschland (1/4), Großbritannien (1/4), Rußland, Schweden, Dänemark, Ver. St. von Amerika.

Schweden. Ausfuhr: Großbritannien (2/5), Deutschland (1/5), Dänemark, Frankreich, Niederlande, Rußland.
Einfuhr: Deutschland (1/3), Großbritannien (1/3), Dänemark, Rußland, Norwegen, Belgien.

Dänemark. Ausfuhr: Großbritannien (1/2), Deutschland (1/6), Schweden, Rußland, Norwegen, Ver. St. von Amerika.
Einfuhr: Deutschland (1/3), Großbritannien, Ver. St. von Amerika, Rußland, Schweden, Frankreich.

Anmerkung: Man beachte die Verschiedenartigkeit der Angaben von den verschiedenen Ländern, die einen Vergleich sehr erschwert und stets berücksichtigt werden muß.

Tabelle IV (nach Eckert I, 179 ff.).
Außenhandel der europäischen Länder in Millionen ℳ (1902).

	Einfuhr	Ausfuhr	Summe
1. Großbritannien	9446	5784	15230
2. Deutschland mit Luxemburg	5631	4678	10309
3. Frankreich	3533	3390	6923
4. Niederlande	3667	3099	6766
5. Belgien	1905	1540	3445

	Einfuhr	Ausfuhr	Summe	
6. Rußland	1326	1945	3271	
7. Österreich-Ungarn . . .	1462	1627	3089	
8. Italien	1474	1156	2630	
9. Schweiz	903	699	1602	(inkl. Münzen)
10. Spanien	737	681	1418	
11. Schweden (1901)	525	398	923	
12. Dänemark	490	360	850	
13. Türkei (1900)	427	273	700	
14. Norwegen	328	204	532	
15. Rumänien	227	300	527	
16. Portugal	252	129	381	
17. Griechenland	108	64	172	(inkl. Münzen)
18. Bulgarien	57	83	140	(inkl. Münzen)
19. Serbien	36	58	94	
Zum Vergleich				
Ver. St. von Amerika . . .	3684	5693	9377	
China	2044	1388	3432	
Japan	570	537	1107	

Die Bedeutung des atlantischen Ozeans liegt nicht allein in seinem Charakter als eines ungemein großen und weitoffenen Verkehrsweges, sondern auch in seinem Reichtum an Fischen, Austern, Krebsen usw. und in seinem Einfluß auf das Klima.

Für mehrere der atlantischen Länder bildet der Fischfang eine Haupterwerbsquelle oder wenigstens eine sehr wichtige. Das Leben der Norweger mit der großen Küstenentwicklung des Landes und den reichen Fischereigründen in den Fjords und Schären ist vielleicht am stärksten auf den Fischereiprodukten begründet, speziell auf dem Fang und Versand von Kabeljau und Heringen. Die Fischausfuhr (besonders getrockneter Kabeljau — Stockfisch — nach den katholischen Ländern Südeuropas) beläuft sich auf 25—50 Mill. ℳ pro Jahr. Der Gesamtwert aber der Kabeljaufischerei wird mit 50—60 Mill. ℳ angegeben.[1] Auch an der Walfisch-, Seehunds- und Walroßjagd ist Norwegen stark beteiligt. Weniger bedeutend ist die Seefischerei Schwedens, Dänemarks und Belgiens, während an den deutschen Küsten große Bemühungen gemacht werden, diesen Erwerbszweig zu fördern. Daß diese auch tatsächlich Erfolg haben, beweist die Angabe, daß die Hochseefischerei sich innerhalb 15 Jahren verzehnfacht hat. Schon zur Zeit der Hansa hat übrigens diese Seefischerei eine sehr große Rolle gespielt. Folgende Zahlen kennzeichnen die gegenwärtigen Verhältnisse. Es betrugen die Auktionsergebnisse der Hauptfischmärke (Hamburg, Altona, Geestemünde,

1) Eckert, Grundriß der Handelsgeogr. I, 39.

Bremerhaven) 1890 2,7 Mill. ℳ; 1898 8,2 Mill. ℳ; 1900 10,5 Mill. ℳ. Daneben wurden aber 1899 noch frische Fische im Werte von 25,2 Mill. ℳ und gesalzene Heringe für 35,8 Mill. ℳ eingeführt.[1] Emden führte aus 1887 Heringe im Werte von 0,3 Mill. ℳ, 1900 im Werte von 1,7 Mill. ℳ.

Ungleich größer aber als die deutsche Hochseefischerei ist die Englands und Schottlands, die die aller andern Länder weit übertrifft. In der Nordsee gewinnt England jährlich ca. 85 Mill. ℳ, Schottland 29 Mill. ℳ, Holland 19 Mill. ℳ, Frankreich $12^1/_2$ Mill. ℳ, Deutschland 10 Mill. ℳ. Und der Gesamtwert des britischen atlantischen Fischfangs wird auf ca. 200 Mill. ℳ beziffert, neben dem noch der Austernfang eine sehr große Rolle spielt und vielfach ein wichtiges Volksnahrungsmittel liefert. London verzehrt allein jährlich im Durchschnitt 800 Mill. Austern. (Austernbänke in der Themsebucht.)

Für Frankreich spielt neben dem Heringsfang der Sardinenfang eine sehr große Rolle, die hauptsächlich für die Stadt Nantes bedeutungsvoll ist (Jahresausfuhr ca. 250 Mill. Ölsardinen). Hier hat sich aber ebenso wie in der Nordsee der Einfluß der wechselnden Strömung des Golfstroms durch zeitweiliges Ausbleiben der Fischschwärme sehr bedrohlich geltend gemacht. Daneben besitzt Frankreich die Fischereirechte auf Neufundland, wo namentlich Kabeljau gefangen wird. (Eine sehr gute Schilderung des Fischerlebens in der Bretagne bietet übrigens Loti in dem Roman: Pêcheur d'Islande, der freilich erst Primanern in die Hände gegeben werden kann.)

Neben diesen Zahlen treten natürlich die Werte der Fischerei in Holland zurück, obgleich sie für das Land von beträchtlicher Bedeutung sind. Auch Spanien und Portugal sind an der Sardinenfischerei beteiligt. Der Gesamtwert des spanischen Fischfangs beträgt ca. 35 Mill. ℳ, davon die Hälfte etwa an der Nord- und Nordwestküste, der des portugiesischen ca. 20 Mill. ℳ

Verkehrserleichterung, Fischfang und als drittes ein mildes feuchtes Klima sind die drei großen Gaben, die der atlantische Ozean den europäischen Küstenländern darbringt. Eine sorgsame Betrachtung der Temperatur- und Regenkarten unserer Atlanten läßt besser als jede Beschreibung z. B. das Ausbiegen der Isothermen nach NO. an den Küsten, den großen Regenreichtum des äußersten Westens erkennen. Bemerkungen wie: „Sehr milde Winter“ an der spanisch-französischen Küste, „Kühle Sommer“ in England, „Milde Winter“ in Frankreich, „Hauptregen im Herbst“ an der britisch-norwegischen Küste (Atlas von Diercke-Gäbler) usw. kennzeichnen

1) Die deutsche Volkswirtschaft am Schlusse des 19. Jahrhunderts, hgg. vom Kais. Statist. Amt 1900 und Handbuch der Wirtschaftskunde Deutschlands, Bd. II S. 231.

das Klima, das wir im Gegensatz zu etwa dem der Kaspischen Länder als Seeklima bezeichnen. Interessant ist insbesondere die Verfolgung einzelner Isothermen durch die Karten von Asien, Europa und Nordamerika, z. B. der Jahresisothermen von 0°, 10°, 20°, der Nullgrad-Linie des kältesten Monats usw. Alles derartige sind Einzelheiten, die uns aus dem Studium der Karte stets Neues herausfinden lassen.

Es sei hier noch auf 2 Tabellen hingewiesen, die erkennen lassen, wie das Jahresmittel vom Meer zum Binnenland in gleicher geographischer Breite stets abnimmt und dagegen der Temperatur-Unterschied zwischen dem wärmsten und kältesten Monat beständig zunimmt. Welche Bedeutung das Klima auf die Pflanzenwelt hat, ist an anderer Stelle zu besprechen (Hilfsquellen des Bodens).

Tabelle V (Sievers, Europa 1. Aufl. S. 287).

a) Mittlere Temperaturen unter ca. 46° nördl. Breite.

	La Rochelle.	Lyon.	Agram.	Szegedin.	Odessa.	Astrachan.
Jahr	11,6	11,5	11,3	11,3	9,4	9,4
Wärmster Monat	20,6	21,2	22,3	22,8	22,4	25,5
Kältester Monat	+ 3,0	+ 2,4	— 0,5	— 1,1	— 3,9	— 7,1
Unterschied	17,6	18,8	22,8	23,9	26,3	32,6

b) Mittlere Temperaturen unter ca. 51° nördl. Breite.

	Valentia.	London.	Brüssel.	Köln.	Dresden.	Breslau.	Kursk.	Saratow.	Orenburg.
Jahr	10,2	10,3	9,9	10,1	9,2	8,3	5,0	5,3	3,3
Wärmster Monat	15,6	17,7	18,0	18,7	18,5	18,5	19,6	21,9	21,6
Kältester Monat	+ 6,1	+ 3,5	+ 2,0	+ 1,6	— 0,3	— 2,2	— 10,2	— 10,9	— 15,3
Unterschied	9,5	14,2	16,0	17,1	18,8	20,7	29,8	32,8	36,9

§ 4. Die Mittelmeerstaaten.

Der einheitliche Charakter des Mittelmeergebietes hat politisch und wirtschaftlich seinen schärfsten Ausdruck gefunden zur Zeit des römischen Imperiums, das seinem Wesen nach auf dem Mittelländischen Meer fußte Heute sind es zwei Elemente, die die Länder trotz ihrer politischen, nationalen und wirtschaftlichen Verschiedenheiten eng miteinander verbinden: das Meer als Verkehrsstraße und das Klima als Grundlage des Erwerbs und des Lebens. Aber diese verbindenden Elemente werden gerade in der Gegenwart sehr scharf beeinträchtigt durch große, die einzelnen Gebiete trennende Gegensätze. Um die wichtigsten von diesen zu charakterisieren, unterscheiden wir zwei Hauptgegensätze: den zwischen West und Ost und den zwischen Nord und Süd.

Anmerkung: Vor kurzem (1904) ist eine Monographie über das Mittelmeergebiet von A. Philippson erschienen, die sehr viele wertvolle An-

regungen bietet und allen Fachgenossen aufs wärmste empfohlen werden kann. Betreffs der Charakterisierung der durch Klima und Geschichte bedingten Lebens- und Siedelungsform z. B. sei lediglich auf dies Buch hingewiesen. S. 207ff., 217ff. u. ö.

Der Gegensatz zwischen West und Ost zeigt sich schon in dem heutigen politischen Kartenbild, insofern als der Westen durchaus beherrscht ist von drei in sich klar abgeschlossenen und in ihrer Eigenart wohl charakterisierten Staaten, während der Osten eine große Zersplitterung und gewissermaßen ein unfertiges, mit den nationalen Verhältnissen z. B. noch nicht übereinstimmendes Bild zeigt. Spanien, der halbafrikanisch-kontinentale Block, ebenso wie die lang sich hinziehende durch den Alpenbogen scharf abgeschlossene italienische Halbinsel bilden in sich klar umrissene Einheiten, zwischen die sich das wiederum seinerseits eigenartig charakterisierte Frankreich mit seinen drei Hauptfronten: Mittelmeer, atlantischer Ozean, mitteleuropäische Festlandgrenze als trennendes Zwischenglied einschiebt. Diese trennende Eigenschaft Frankreichs tritt besonders scharf hervor dadurch, daß die französische Herrschaft das Meer in breiter Linie übersetzt und nach dem Nordrand von Afrika (Algier) hinübergreift. Der Osten dagegen zeigt uns zwei sich vielfach verschlingende und vermischende Elemente: Die mohammedanischen Turkvölker und die griechisch-katholischen slawischen Völkerschaften, denen sich noch die mitteleuropäischen Österreicher und die hier an sich fremden, aber doch sehr einflußreichen Engländer anschließen. Ferner spielt hier noch das den anderen gegenüber als bodenwüchsig anzusprechende griechische Element eine große Rolle. Erinnert man sich endlich noch der aus römischer Zeit herstammenden Rumänen, so gewinnt man ein Bild des vielfältigen Völkergemisches im östlichen Mittelmeergebiete. Ein Vergleich der Völker- und der Staatenkarte läßt uns das Unfertige in den Balkanstaaten erkennen, die noch weit davon entfernt sind, wohlgefestigte Nationalstaaten darzustellen.

Das was dem Osten des Mittelmeergebietes seinen eigenartigen Charakter verleiht, ist die Nähe Asiens. Wie im äußersten Winkel an den Küsten des Schwarzen Meeres die Russen sozial und wirtschaftlich ihre enge Beziehung zu den großräumigen, extrem kontinentalen asiatischen Steppen erkennen lassen, so finden wir in den rein türkischen und türkisch beeinflußten Balkanstaaten scharf ausgeprägt die Verrottung auf wirtschaftlichem und politischem Gebiet, wie sie den despotischen vorderasiatischen Ländern eigen ist. Ihren Grund hat diese wohl wesentlich in der Abstammung der türkischen Völker von ursprünglich nomadischen, aus Steppe und Wüste in beweglichem, kriegerischem Leben erwachsenen Völkern. Nur gering ist infolge seiner augenblicklichen Schwäche der Einfluß, den das mitteleuro-

päische Österreich auf den Charakter dieser Staaten ausübt, weit geringer als der des in sich noch höchst unfertigen russischen Reiches.

Die politische Unfertigkeit des östlichen Mittelmeergebietes, die ihren Hauptgrund in der völkerkundlich-historischen Tatsache hat, daß die Türken als fremde Eroberer das Land beherrschen oder beherrscht haben und daß die Eifersucht der Westmächte eine überragende Hegemonie eines der Staaten selber oder eines anderen europäischen Staates nicht duldet, findet in dem Charakter des Landes Unterstützung. Gebirgig und schwer zugänglich, rauh und arm an Bodenschätzen ist es von Natur zur Herausbildung kleinerer Einzelstaaten wohl geeignet und nicht in der Lage, seinen Bewohnern große Reichtümer zu verschaffen. Der Gegensatz zwischen dem rumänischen Tiefland und z. B. dem montenegrinischen Gebirgsland fördert zudem die Entstehung großer Verschiedenartigkeiten, ebenso wie es die Abgeschlossenheit und einförmige Küstenbildung des Schwarzen Meeres gegenüber der Offenheit und mannigfachen Gliederung des Ägäischen Meeres tut. Die beständigen Unruhen in dem Bezirk Novibazar und an den serbischen und bulgarisch-türkischen Grenzen, die Palastrevolutionen in Belgrad und in Konstantinopel, die Mangelhaftigkeit der Straßen und die mißliche Lage der Staatsfinanzen, das Fehlen jedweder kräftigen Industrie sowie für Südrußland die grauenhaften Revolten des Jahres 1905 kennzeichnen schon genügend die geschilderten Verhältnisse.

Noch schärfer als der Unterschied zwischen West und Ost tritt der zwischen Nord und Süd hervor, der zunächst in der Beschaffenheit der Länder begründet ist. Im Norden bilden die Küstenländer durchgehend die Zugangspforten zu den ungeheuer reichen, hochentwickelten, dichtbevölkerten west-, mittel- und nordeuropäischen Ländern, im Süden grenzt der schmale Uferstreifen an die große unfruchtbare, menschenarme Wüste. Im Norden sehen wir eine hohe, auf lebhafter Industrie beruhende Kultur, im Süden ein weiträumiges, auf Nomadentum und verstreute Oasen sich stützendes Leben. Und wo, wie in Ägypten, Algier, Marokko der Boden wohl reichere Schätze darbietet, ist ihre Ausbeutung gehemmt durch den Charakter der herrschenden Völker und des überall verbreiteten Islam. Entstanden in der Wüste fern vom Meer, ist der Islam wohl von großem segensreichen Einfluß auf die Völker seiner Heimat gewesen und im Kampfe gegenüber dem krassen Heidentum, aber hemmend hat er gewirkt mit seinem Fatalismus, dem blinden Fanatismus und seiner Unterstützung einer das Volk aussaugenden Willkürherrschaft in den Küstenländern. Erst unter kraftvollen fremden Einflüssen (Engländer in Ägypten, Franzosen in Algier und Tunis) beginnt eine Zeit des Aufblühens dieser Länder.

Das Meer ist die große Kraftquelle der mittelmeerischen Staaten, ebenso wie der atlantischen Staaten in seiner Eigenschaft als Verkehrsstraße und als Grundlage eines reich lohnenden Fischfangs. Die Verkehrsstraße hat sich in großem Maßstabe erst entwickelt seit der 1869 erfolgten Eröffnung des Suezkanals. Statt jeder weiteren Ausführung sei verwiesen auf die Karte von Eckert zu dem Artikel: „Die Großmächte und der Großverkehr“ in der Zeitschrift „Globus“, Bd. 88, S. 1 (6. Juli 1905), sowie auf die Weltverkehrskarte in dem Atlas für höhere Lehranstalten von Lehmann-Scobel. — Der Fischfang ist seit alten Zeiten äußerst rege gewesen. Aber auch hierin zeigt sich das dem Küstenleben fremde Wesen des Islam, der die Fischnahrung verbietet und, wenn auch das Verbot nicht strenge innegehalten wird, doch eine lebhafte Entwicklung des Fischfangs verhindert. Umgekehrt hat die griechische und die römisch-katholische Kirche durch die Fastengesetze die Fischerei wesentlich gefördert, erstere namentlich auch die auf Krustentiere und Mollusken, da sie auch Fische als Nahrung an den Fasttagen verbietet. Obenan steht heute die Fischerei der Italiener und die der Griechen am Bosporus. In Italien wird ihr Wert auf 10 Millionen Mark angegeben, eine Zahl, die zugleich kennzeichnet, wie stark doch auch auf diesem Gebiet das Mittelmeer hinter dem Atlantischen Ozean zurücksteht. Von den Fischen wird am meisten gefangen der Tunfisch, mit besonderen Geräten an den Küsten von Spanien, Frankreich, Italien, Österreich, von niederen Tieren die Auster (bei Neapel), Languste, Tintenfisch u. a. Bekannt ist, daß auch die Schwammfischerei in den griechischen Meeren eine bedeutende Rolle spielt (Wert der Ausfuhr 1 Million Mark).

§ 5. Die mitteleuropäischen Dreibundstaaten.

Unter der Bevölkerung Europas treten ganz scharf zwei einander entgegengesetzte Gruppen auf, eine westliche an den Atlantischen Ozean sich anschließende und eine östliche am asiatischen Kontinent haftende Gruppe. Die atlantische Gruppe, England und Frankreich an der Spitze, angewiesen auf verhältnismäßig eng abgeschlossene Länder und benachbart dem zu weitreichendem Handel und Verkehr einladenden Meer, zeichnet sich aus durch eine tiefgreifende Ausnutzung der natürlichen Verhältnisse. Die beiden großen kontinentalen Reiche, Rußland und Türkei dagegen weisen als wichtigstes Charaktermerkmal die Großräumigkeit, die Ausdehnung über ungeheure Länderstrecken auf, die noch weit nach Asien und Afrika hinübergreifen. Die Bodennutzung ist weit weniger tiefgreifend, Handel und Verkehr ein kontinentaler, von Ort zu Ort führender und durchziehender. Die kulturelle und politische Entwicklung ist rückständig und paßt sich erst langsam nach und nach westeuropäischen Verhältnissen an.

Zwischen diesem ozeanischen Westen und kontinentalen Osten schiebt sich eine dritte Gruppe von Zwischenländern ein, ein trennender Streifen, der trotz einzelner Verschiedenartigkeiten als eine Einheit sich erwiesen hat durch die Bildung des Dreibundes: Deutschland, Österreich-Ungarn, Italien. Die Verbindung des nach Norden offenen Deutschland mit dem durchaus mittelmeerischen Italien ist nicht eine willkürlich-zufällige, sie ist begründet in dem unwillkürlichen Streben der zwischen zwei Hauptgruppen eingeengten Völker zur Ausdehnung ihres Machtbereichs auf die ganze Länge der Scheidelinie. Dieses Streben fand seinen Ausdruck schon in den Römerzügen der deutschen Kaiser. Wie das alte römische Italien seine Macht gewonnen hatte, unterstützt von seiner Lage in der Mittellinie der damaligen Welt, so war das unausgesprochene Ziel des Mittelalters die Schaffung eines mittleren Reiches, das gleichermaßen den Westen und den Osten beeinflussen konnte. Als dann freilich das wirtschaftliche Hauptgewicht sich an den Ozean verschob, verschwand damit diese innere Bedeutung der Mittellage, die erst wieder in der neuesten Zeit hervortrat, als der Osten neben dem Westen seine gleich bedeutsame Entwicklung fand.

Diese Mittellage, die einerseits durch die Bodenverhältnisse wenigstens teilweise wohlbegründet ist, ist es mehr noch durch die Rassen- und Sprachverhältnisse der betreffenden Völker. Ihre Wirkung aber äußert sich schädigend und fördernd in der Entwicklung zweier verschiedener Fronten.

Das wichtigste Ergebnis der Bodenverhältnisse im mittleren Europa für das Völkerleben ist die Unterstützung der Neigung zur Zersplitterung und zur Erhaltung kleiner abgesprengter Volksteile. Der ganze Osten Europas ist charakterisiert durch die ungeheure russische Tieflandtafel, während die durch den Ozean vielfach zerrissenen fruchtbaren Niederungen des Westens den Charakter von Vorländern vor den beiden großen Gebirgsmassiven der Alpen und der skandinavisch-schottischen Gebirge haben. Dazwischen schieben sich die nördlichen und östlichen Alpenvorländer mit den sehr stark gegliederten deutschen Mittelgebirgen nach Norden bis nahe an das Meer, dem sie im Teutoburgerwald und den Ardennen am weitesten sich nähern. Und darin liegt der Unterschied der deutschen Gebirge von den französischen begründet, daß die ersteren mit ihren langen Rücken und ihrer durch dichten Wald verstärkten Unwegsamkeit den Völkersplittern eine weit größere Anzahl von Schlupfwinkeln und Rückhaltspunkten gewährten als das nach dem Meer zu flach abfallende Hochland der Auvergne. Auch die Alpen selbst öffnen sich nach Norden und Osten in einer weit größeren Zahl voneinander getrennter breiter Täler, die der Herausbildung der kleinen Schweizer und Tiroler Landschaften größeren Vorschub leisteten als der steile West- und Südhang. Dazu wirkte schon die verschiedene Lauf-

richtung der Donau mit ihrer breiten nach Südosten geöffneten Pforte gegenüber der nördlichen und nordwestlichen Richtung von Rhein, Weser, Elbe zur Ausbildung verschiedener Wirtschaftsgebiete. Die Linie der nördlichen Wasserscheide des Main und der nördlichen Umwallung Böhmens hat immer einen Süden vom Norden des deutschen Landes abgetrennt.

Während in Deutschland das durch das Bergland geschaffene Verkehrshindernis von den modernen technischen Mitteln vollständig überwunden worden ist, übt es noch in der Gegenwart seinen Einfluß aus in den Bergländern des Südostens, in den Karpathen, die einst die vordringenden Slawen in zwei Arme zerteilten, Nord- und Südslawen, und in den Balkanländern, die noch heute mit ihrem Völkergewirr einen durchaus unfertigen Charakter aufweisen. — Italien zeigt zwar auch eine gewisse natürliche Anlage zur Zersplitterung, die die vielfach getrennte Geschichte der Poebene von Rom und von Süditalien begründet, aber die allseitige Umschließung durch das Meer macht es doch zu einer Einheit, die sich in langer schmaler Linie zwischen den griechisch-asiatischen Osten und den französisch-spanischen Westen legt. Es ist übrigens bemerkenswert, daß eine solche Gebirgsbildung wie am Nord- und Nordostrande der Alpen auch in anderen Erdteilen eine Zersplitterung der Völker und Stämme zur Folge hat. Man denke nur an den Kaukasus, die Himalaya-Völker, die mittelamerikanischen Gebirge und die Anden.

Auf diesem mitteleuropäischen Boden nun erfolgte das Zusammentreffen verschiedener Rassen und Sprach- und Kulturstämme, das uns zugleich auch ein Beispiel liefert für die Bedeutung der doppelten Front. Heute wird der Kern Mitteleuropas gebildet von deutschsprechenden Stämmen, einer Rasse, die ihren Ursprung in der Hauptsache herleitet von den Germanen. Aber das Kartenbild der Nationalitätenverteilung, wie wir es jetzt in den Atlanten vorfinden, hat sich erst im Laufe einer langen, wechselreichen Geschichte entwickelt und wird sicher noch manche Änderung erfahren. — Woher ursprünglich, d. h. im 2. bis 1. Jahrtausend v. Chr. das germanische Völkerelement gekommen ist, ist noch nicht völlig aufgeklärt. Jedenfalls ist soviel als sicher anzunehmen, daß in den letzten vorchristlichen Jahrhunderten, als sich im Mittelmeer Rom als Mittelpunkt der Kultur entwickelte, ein Gebiet germanischer Rasse sich um das Mündungsgebiet der Elbe und ringsherum befand. Westeuropa war in den Händen keltischer Volksstämme, Osteuropa von finnischen und slawischen Stämmen (Aisten, Veneter) bevölkert. Während nun das germanische Rassen- und Kulturelement sich fächerartig von seinem Zentrum aus nach Süden, Südosten und Westen ausdehnte, ging das römische Kulturelement, die Alpen beiderseits umfassend, von Südgallien aus nach Nordosten, von Illyrien aus nach

Norden vor. Am Rhein und an der Donau erfolgte der Zusammenstoß. Das Germanentum hatte den Vorteil, daß die germanische Kultur sich auf eine kräftige, an Volkszahl sich stark vermehrende Rasse gründete; das Römertum hatte den Vorteil einer sehr hohen Überlegenheit seiner Kultur und seiner technischen Hilfsmittel. So kam es, daß einerseits die wild vorwärtsdrängenden germanischen Völker sich trotz vielfacher Vorstöße, die selbst bis nach Afrika hinüberführten, nicht dauernd jenseits des Rheins und der Donau festsetzen konnten, andererseits die Römer trotz vielfacher Vorstöße, die bis zur Elbe führten, im Innern Germaniens die Herrschaft nur in dem dekumatischen Land gewannen. Aber vielleicht wäre ihnen eine weitere Besitzergreifung doch möglich gewesen, wenn nicht von Osten her slawische Völker sich vorgeschoben hätten. So von beiden Seiten eingeengt konnten die Germanen wohl wie eine elastische Masse zusammengepreßt werden, aber sie waren doch zu widerstandsfähig, um völliger Vernichtung zu verfallen. Sobald aber mit dem Schwinden römischer Macht der Druck auf der einen Seite nachließ, schoben sich hier die Germanen vor. So finden wir auf den historischen Karten der Zeit um 900 den Rhein als Mittellinie der germanischen Stämme. (Putzgers histor. Schulatlas, 26. Aufl. Karte 14b.) Später begann dann die neue Ausbreitung und Kolonisation der Deutschen nach Osten in den inzwischen von den Slawen besiedelten Teilen. Hier sind auch in der Gegenwart die Grenzen des Deutschtums schwankend, und hier wird es wohl noch an einigen Stellen (im Südosten) manche Einbuße erleiden, während es an anderen (in Posen) sich ausdehnt und befestigt. Denn während im Westen die Grenze des Deutschtums im wesentlichen mit der deutschen Landesgrenze übereinstimmt und in Holland und Belgien und der Schweiz noch über die politische Grenze hinausreicht, so daß diese Länder zum großen Teil deutschnationales Gebiet sind, bestehen an der östlichen Grenze noch beträchtliche Abweichungen.

Diese treten namentlich in Österreich-Ungarn hervor, das an seiner Vielsprachigkeit wie an einer gefährlichen Krankheit zu leiden hat. Außer den verschiedenen slawischen Völkern und Sprachstämmen, die sich bei ihrem Vordringen nach Westen in zwei Arme teilten, finden wir hier als fremdartige Elemente die Magyaren und Rumänen vor. Die Rumänen (Vlachen) sind ein Volk, das sich in den Wirren der Völkerwanderungen wahrscheinlich in den albanesischen Bergen als Hirtenvolk erhalten hatte und sich etwa zwischen 1000 und 1200 über das zu dieser Zeit schon slawische Land wieder ausdehnte. Gegenwärtig liegen die Rumänen, die eine an das Romanische anklingende Sprache mit mancherlei fremden Eigenheiten sprechen (so stellen sie den Artikel hinter das Hauptwort) wie ein Keil zwischen den nordslawischen Ruthenen und den Bulgaren. Diese letzteren sind im Gegensatze zu den Serben ein

finnischer Volksstamm, der einst aus Osten von jenseits der Wolga gekommen im 5. bis 6. Jahrhundert große Macht gewann, aber allmählich von den schon vor ihnen hier ansässigen Slawen slawisiert wurde. Auch die Magyaren sind den Finnen verwandt und dazu mehrfach von türkischen Elementen beeinflußt. Als nomadisches Reitervolk überschritten sie von Osten kommend Ende des 9. Jahrhunderts die Karpathen, lebten in der weiten ungarischen Tiefebene nomadisierend und öfters kriegerisch weit ausgreifend, bis sie allmählich zu seßhaftem Leben gezwungen wurden. Heute bilden sie in der großen Völkerpforte des Donautieflandes das vorherrschende Element, das nach und nach die übrigen eingestreuten slawischen und germanischen Reste zu verschlucken droht.

Ist so Österreich-Ungarn national sehr zerrissen und nichts weniger als einheitlich, so ist auch Deutschland durch eine schwere innere Spaltung in zwei Lager getrennt, nur daß diese konfessioneller Natur ist. Es ist bekannt, welch verderbliche Wirkung der Streit zwischen Protestanten und Katholiken in den Zeiten des 16. und 17. Jahrhunderts auf Deutschland ausgeübt hat, und ebenso ist auch bekannt, daß dieser Zwiespalt auch heute noch kein Ende gefunden hat, wenn er auch augenblicklich weniger scharf auftritt. Zum Zwecke des Studiums der Religionsverteilung sei auf die Konfessionskarte des Atlas verwiesen. In sprachlicher und konfessioneller Beziehung durchaus einheitlich ist Italien, das hierdurch seinen Bundesgenossen gegenüber sehr im Vorteil ist. (S. zu diesem Abschnitt das erwähnte Buch von Partsch, Mitteleuropa.)

§ 6. Osteuropa.

Für den folgenden Abschnitt sei insbesondere auf das vor kurzem (Sommer 1905) erschienene Buch von Hettner „Das europäische Rußland“ hingewiesen, das insofern — abgesehen von dem in ihm gebotenen tatsächlichen Material — von besonderem Interesse ist, als der Verfasser es geradezu als einen Versuch bezeichnet, „in der zusammenfassenden Behandlung eines eigenartigen Volkstums und einer eigenartigen Kultur die Wege und Grenzen der geographischen Betrachtungsweise zu erproben“. Dieser Versuch ist methodologisch höchst wertvoll und verdiente wohl, direkt als Grundlage einer schulgemäßen Behandlung Rußlands nach den im ersten Teil dieses Aufsatzes entwickelten Grundsätzen Verwendung zu finden, wenn dazu nur irgendwie hinreichende Zeit vorhanden wäre. So müssen wir uns darauf beschränken, auch die Schüler ausdrücklich auf das Werk und seine Grundgedanken hinzuweisen, sonst aber nur das hervorzuheben, was für ihr Verständnis und unser propädeutisches Ziel am wichtigsten ist, d. h. die Frage zu erörtern: Welche Bedeutung hat Lage und Bodenbeschaffenheit für

die Bevölkerung Europas? — Da wir die Balkanhalbinsel schon gelegentlich der Mittelmeerstaaten mit behandelt haben, beschränken wir uns hier lediglich auf Rußland. Und insbesondere möge hier mit Rücksicht auf die gegenwärtig sich vollziehende große Umwälzung eine Besprechung der Staatsform in den Vordergrund gerückt werden.

Das Hauptmerkmal Osteuropas ist der große Raum, über den sich das in senkrechter Richtung nur ganz wenig gegliederte Flachland erstreckt, und die breite Verbindung mit dem ungeheuren asiatischen Tiefland. Eine mächtige Entwicklung bequem schiffbarer Wasserstraßen ist die erste Folge dieser Bodenbeschaffenheit, eine deutliche Abhängigkeit von asiatischen Lebensformen und eine starke Beeinflussung durch asiatische Rassenelemente die Folge dieser Lage. Die breite Niederung zwischen dem übrigens leicht überschreitbaren Ural und dem Kaspischen Meer ist ein Völkertor ersten Ranges, durch das sich mehrfach die nomadisch-kriegerischen Steppenvölker Asiens nach Westen ergossen haben. Dem Landschaftscharakter nach unterscheiden wir außer der Tundra im hohen Norden zwei Hauptformen: ein nördliches, ursprüngliches Waldland und ein südliches Steppengebiet, das im Südosten sofort in die Wüste übergeht. Während das Waldland in seinem nördlichen Teil (nördlich vom 60.° im Osten und vom 55.° im Westen) wesentlich von Nadelhölzern und Birken bestanden ist und für einen erfolgreichen Ackerbau durchaus ungeeignet ist, finden wir weiter südlich Laubwald, der vielfach gelichtet ist und einen mäßigen Ackerbau neben lebhafterer Industrie zuläßt. „Der Mensch muß (in diesem südlichen Waldgebiet) arbeiten, um sich gegen die Natur zu behaupten. Nur im Schweiße seines Angesichts kann er sein Brot essen; auch emsige Arbeit findet nur kärglichen Lohn. Er lernt Geduld und Unterwerfung, erwirbt aber nicht jenen Mut und jene Willenskraft, wie sie der Kampf gegen die Natur dem Bewohner des Gebirges und der Meeresküste verleiht.“ (Hettner, S. 26.) In wechselnden Übergangsformen, anfangs noch vielfach von Waldstreifen unterbrochen, schließt sich im Süden die Steppenlandschaft an, in ihrem nördlichen Teil auf dem ungemein fruchtbaren Tschernosem einen reichen Ackerbau ermöglichend, in ihrem südlichen Teil nur noch für große Viehherden Nahrung bietend, die mit dem Beginn der heißen, trockenen Jahreszeit verdorrt. (S. hierzu die Karte: Bodenbenutzung und Temperatur, in den neueren Auflagen von Diercke-Gäbler S. 112, sowie Hettner, S. 27. 187 ff.) Ein schmaler Streifen auf der Halbinsel Krim und im Osten des Schwarzen Meeres bietet eine Vegetation ähnlich der der oberitalienischen Seenlandschaft.

Auf diesem Boden hat sich das ungeheure Reich entwickelt, das bis in die neueste Zeit unter dem Druck eines unglückseligen extremen

Absolutismus und Bureaukratismus seufzte. (Zur Erklärung dieser Ausdrücke s. Hettner S. 118ff.) Um die Entstehung der heutigen Verhältnisse richtig zu beurteilen, ist es unbedingt nötig, die geschichtlichen Vorgänge, das Fortschreiten der Kultur und der Besiedelung, zu berücksichtigen. In diesem Fortschreiten zeigt sich der große Gegensatz Rußlands gegen die westeuropäischen Länder. Während diese ihre Kultur von Rom erhielten, empfing Rußland sie von Byzanz. „Rom und Byzanz aber waren ihrem Wesen nach verschieden. Rom war Abendland, der unmittelbaren Berührung mit dem asiatischen Orient mehr entzogen, von den Germanen in der Völkerwanderung überflutet und niedergeworfen, aber auch aufgefrischt, zu neuem Leben befähigt. Byzanz dagegen war der Hort der erstarrten und altersschwach gewordenen, seit der Zeit Alexanders des Großen und der Diadochen immer mehr orientalisierten, dagegen von den rohen, aber jugendfrischen Germanen unberührten, speziell griechischen Kultur, reicher an Kulturbesitz, aber ärmer an innerem Leben und an Kraft." (Hettner S. 39f.) Und diese byzantinische Kultur ist in Rußland starr und in sich unverändert herrschend geblieben, wenn auch im Laufe der Jahrhunderte eine geringe „Europäisierung" in der Weise stattgefunden hat, daß einige wenige für die Landesverteidigung und die Industrie wertvolle Neuerungen der westlichen Welt aufgenommen wurden. Aber diese Kulturelemente blieben der großen Masse des Volkes fremd und befreiten es nicht aus seinem Aberglauben und seiner rohen Unwissenheit. „Nur die oberen Schichten der Bevölkerung sind in der Weise europäisiert, daß sie ähnlich denken, fühlen und wollen wie wir; die Masse des Volkes gleicht in ihrem Denken, Fühlen und Wollen viel mehr dem Menschen des Mittelalters oder selbst dem Bewohner der vorderasiatischen Länder." (Hettner S. 65. S. dort die sehr wertvolle ausführliche Charakterisierung der „russischen Volksseele".)

Und dazu kommt die Art der Herausbildung des Staatswesens. Noch im 15. Jahrhundert stand das in dem wenig ertragreichen Waldlande fußende Moskowitische Reich in drückender Abhängigkeit von dem tatarischen Steppenreich Kaptschak, d. h. der Goldenen Horde von Sarai, und erst nach 1480, nachdem ein neuer Tatarenschwarm die Goldene Horde vernichtet hatte, begann die Entwicklung des russischen Großstaates. Sie führte zuerst zur Besetzung des Steppengebiets und zur Ausdehnung an das Weiße Meer und an das Schwarze Meer. Bevor aber nun noch die Ostsee oder der offene Atlantische Ozean erreicht war, drangen russische Kosaken nach Osten über den Ural vor und unterwarfen in kurzer Zeit das ganze nördliche Asien. Dadurch wurde Rußland, das zwar an die westlichen Meere heranreichte, aber an ihren für Handel und Verkehr ungünstigsten Stellen, zum großen kontinentalen Reich, das den westeuropäischen fremd gegenüberstand. Erst am

Anfang des 18. Jahrhunderts gelang es Peter dem Großen im Kampfe gegen Schweden die Ostsee zu erreichen, und es ist ja bekannt, wie sehr dieser Herrscher sogleich den großen Vorteil auszunutzen suchte, den ihm die Anteilnahme an der Ostsee verschaffte. Die Gründung von Petersburg kennzeichnet die klare Absicht des weitsichtigen Zaren, sein Reich auf das Meer hinzulenken und es damit den europäischen Staaten anzugliedern. Immer freilich blieb es seinem innersten Wesen nach ein fremdartiges Element in dieser westlichen Familie. Im 18. und 19. Jahrhundert ging die Erweiterung des Reiches nach Osten immer weiter, bis erst 1877 die heutige Grenze erreicht wurde, durch die nunmehr Rußland mit weit vorgeschobener Front an die Grenze Mitteleuropas herangewachsen ist. Und in bewußter Ausnutzung seines Einflusses auf der Balkanhalbinsel sucht es mehr und mehr auch in das Mittelländische Meer hineinzuwachsen. Dabei ist aber die östliche Ausdehnung nicht stehen geblieben, sondern hat immer weiter vordringend die von den zentralasiatischen Gebirgen gebildete Grenze des Tieflandes weit überschritten. Dadurch ist es den andern asiatischen Großstaaten Japan, China, Indien, Türkei in höchst bedrohlicher Weise nahegerückt. Im Osten ist dadurch der Kampf schon zum Ausbruch gekommen, während er im Westen nur mühsam noch durch die eifersüchtige Erhaltung der Unverletzlichkeit der Pufferstaaten Afghanistan und Persien aufgeschoben ist.

Dieses ungeheuerliche Anwachsen des russischen Staates ist aber zugleich Ursache und Folge der Staatsform. Nur ein einheitlicher, durch die Jahrhunderte beharrlich von dem Herkommen geleiteter Wille konnte unabhängig von der inneren Triebfeder einer Vereinigung zusammengehöriger Nationalitäten immer weiter und weiter vorwärts drängen, nur die völlig knechtische Abhängigkeit des niederen Volkes konnte immer neue Menschenmassen zur Eroberung und Besiedelung neuer ungeheurer Länder abseits von dem eigentlichen Kern des Staates und des Volkes finden. Aber diese gierig über die Grenzen sich ausdehnende Erobererpolitik mußte auch zu einer furchtbaren Vernachlässigung aller inneren Kulturaufgaben führen, zu der Entwicklung des Bureaukratismus, neben der der Wille und das individuelle Streben, das Recht des Einzelnen vollkommen unterdrückt wurden und für eine wirksame Ausnutzung der natürlichen Schätze des Bodens und der geistigen Fähigkeiten des Volkes keinerlei Raum blieb. Hieraus erklärt sich, was wir augenblicklich beobachten, wie von Westen her, von den Stellen, wo das seinem inneren Wesen nach barbarische Rußland mit den Gedanken und den äußeren Formen einer höheren Kultur sich berührt, die bedrohlichsten Erschütterungen ausgehen, die in der rohen, sinnlichen Masse zu grauenhaften Ausschreitungen führen, wie aber andererseits trotz wiederholten

Aufflammens revolutionärer Bewegungen das an harte, rücksichtslose Knechtung gewöhnte und tief verelendete Volk nicht in allgemeiner Erhebung die harten Fesseln abschüttelt. Ob freilich nicht unter der Führung eines fanatischen Volkshelden über kurz oder lang die bis jetzt noch vereinzelten Flammen zu einem fürchterlichen Brand sich vereinigen werden, das muß erst die Zukunft ausweisen.

Schlußwort.

Wenn man diese Ausführungen mit denen vergleicht, die Dr. R. Herold in den „Lehrproben und Lehrgängen aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen“ 1905, 2. Heft unter dem Titel: „Die außereuropäischen Erdteile“ veröffentlicht hat, so wird man einen wesentlichen Unterschied bemerken, ganz abgesehen von der äußeren Form der Abhandlung. Herold vertritt gewissermaßen einen systematischen Standpunkt, etwa entsprechend der Linnéschen Systematik in der Botanik, die auch früher den Unterricht wesentlich beherrschte. Dem gegenüber möchte ich meinen Standpunkt als einen methodologischen bezeichnen, insofern als es mir wesentlich darauf ankommt, die Schüler in die Methodik der geographischen Betrachtungsweise einzuführen, wobei man natürlich, wie schon mehrfach hervorgehoben, eine gewisse Summe von Tatsachen nicht entbehren kann. Nun legt gerade die Heroldsche Arbeit die Frage nahe, in welcher Weise werden sich hier die Wiederholungen gestalten? Und dazu möchte ich noch folgendes bemerken.

Abgesehen von den stündlichen Zwischenfragen, die dazu dienen, das Interesse des Schülers festzuhalten und dem Lehrer Aufschluß zu geben, ob der Schüler seine Ausführungen richtig verstanden hat, möchte ich zwei Gruppen von Wiederholungen unterscheiden: 1. solche, in denen der Schüler nachweisen soll, ob er über den notwendigen Wissensstoff an Namen, Zahlen, Tatsachen verfügt, und 2. solche, in denen er nachweisen soll, ob er dem Ziele des ganzen Unterrichts in entsprechender Weise näher gekommen ist. Für die erste Gruppe muß man gelegentlich ein bestimmtes Kapitel aufgeben, etwa alle Städte der Hauptkarte von Europa oder die wichtigsten Flüsse und Gebirge Nordamerikas, oder auf einer höheren Stufe entsprechend dem Lehrbuch oder der Nachschrift und der Karte die wichtigsten Daten aus Klimatologie, Pflanzen- und Tierverbreitung der drei südlichen Erdteile. Die Fragen, die man hierfür stellt und am besten in Form eines kurzen Extemporales von allen Schülern beantworten läßt, werden etwa lauten: Wo liegt Lyon? Entwirf eine rohe Skizze der Laurentischen Seengruppe

von Nordamerika. In welchen Gebieten Afrikas findet sich vor allem der Elefant (der durch das Elfenbein wirtschaftlich wichtig ist)? In welchem der drei südlichen Erdteile findet man die heißesten Gegenden? Warum? (Unterschied zwischen Kontinental- und Seeklima). Solche Wiederholungen dienen lediglich dem notwendigen, aber im übrigen nur nebenher gehenden Drill.

Schwieriger ist die 2. Gruppe von Wiederholungen, die als Abschluß in der Klasse zu verwenden sind und die Bedeutung haben, den Schüler nochmals über die Gesamtheit des Unterrichts im vergangenen Jahre aufzuklären. Ihnen ist ein bestimmtes Thema zugrunde zu legen entsprechend dem Auffassungsvermögen und Verständnisse der Klasse. Solche Themata lauten etwa für Untertertia (Deutschland): Was können wir alles aus den Haupt- und Nebenkarten des Atlas herauslesen? (Was bedeuten die verschiedenen Symbole? Wo findet man die wichtigsten Verkehrslinien? In welchen Gebieten ist die Weberei, der Rübenbau usw. zuhause? Was sagen uns die Spezialkarten im Atlas über Siedelungsformen? [Hierzu möglichst auch Generalstabskarten.] Warum ist die Spezialkarte von Straßburg gerade so weit ausgedehnt, wie es der Fall ist? [Damit der Fortgürtel noch deutlich erkennbar ist.] Wie weit sind einzelne Flüsse schiffbar? usw. Es lassen sich zahllose derartige Fragen an die Karten anschließen.) — Für Obertertia (Europa) wird man sich schon ein spezielleres Thema stellen: Wie unterscheidet sich Osteuropa von Westeuropa? (Bedeutung der atlantischen Lage für Handel, Verkehr, Klima, Weltpolitik. Die Rassenverteilung und das Kulturleben. Einfluß der Nachbarschaft. Die Bodenschätze. Alles unter Benutzung des Atlas mit allen irgendwie verwertbaren Karten.) Ein anderes Thema wird sein: Welchen Einfluß übt der Boden (oder die Lage) auf die wirtschaftlichen Verhältnisse der verschiedenen Gebiete Europas aus? (1. Beispiel: Vergleich zwischen Brüssel und Amsterdam, Industrie und Handel. 2. Beispiel: Madrid und Rom. 3. Beispiel: Vergleich zwischen Poebene und ungarischer Ebene usw.). — In Untersekunda (außereuropäische Erdteile) wird man noch höhere Themata zugrunde legen: Welche verschiedenen Einzelfragen haben wir zur richtigen Beurteilung Ostasiens zu berücksichtigen? (Lage, Bodenverhältnisse, Bevölkerung. Hiervon abhängig Klima, Pflanzen-, Tierwelt, Bodenschätze, Geschichte, politische und wirtschaftliche Verhältnisse, fremde Einflüsse in Vergangenheit und Gegenwart u. a.)

Solche thematische Fragen kann der Schüler natürlich aus sich heraus noch nicht beantworten, sie stellen nur den Leitgedanken dar, den der Lehrer verfolgt und auf den er die Schüler noch einmal besonders hinweist. Als Keim für weiteren inneren Ausbau, den Leben und eigene Weiterarbeit dem jungen Menschen ermöglicht, nimmt der Sekundaner das, was er methodo-

logisch und praktisch gelernt hat, mit hinaus. Oder wenn er noch an dem weiteren Unterricht in Obersekunda und Unterprima (nach dem sächsischen Lehrplan) teilnimmt, so hat er hier die Grundlage gewonnen, auf der der Lehrer nun sein neues Thema aufbaut. Und das lautet: Welche Einzelziele verfolgt die geographische Wissenschaft, welcher Hilfsmittel bedient sie sich und in welchem Maße, und welche Bedeutung hat sie für das praktische Leben?

---

4. Aus der Extemporalepraxis.

Von Professor Budde (Hannover).

Über die Extemporalien ist schon viel geredet und geschrieben worden; eine stattliche Anzahl von Direktorenkonferenzen hat sie zum Gegenstand ihrer Beratungen gemacht. Daraus geht schon hervor, daß sie in dem Organismus unserer höheren Schulen eine große Rolle spielen. Es gab eine Zeit, wo man eigentlich nur nach ihnen die Leistungen der Schüler bewertete, weil man sie für einen untrüglichen Maßstab des erlangten Könnens ansah. Neuerdings hat man sich mehr und mehr davon überzeugt, daß ein solches Verfahren nicht zu rechtfertigen ist, weil es einen wichtigen oder den wichtigsten Teil des Unterrichts, nämlich den mündlichen, für die Beurteilung einfach ausschaltete, und man betont neben den Extemporalien die mündlichen Leistungen. Auch amtlich ist mehrfach vor einer einseitigen Wertschätzung des Extemporales gewarnt worden. Aber trotzdem wirken in der Praxis die Überlieferungen aus der Zeit des Extemporaleabsolutismus noch vielerorten nach, und ich glaube nicht zu irren, wenn ich behaupte, daß wenn auch zum Teil unbewußt, auch jetzt noch die Mehrzahl der Lehrer die Quartalszensuren vorwiegend nach den Extemporalien bestimmt.

Dagegen wäre nun nichts einzuwenden, wenn diese Arbeiten tatsächlich ein richtiges Bild der Fähigkeiten des einzelnen Schülers gäben, wie man früher allgemein annahm und jetzt noch vielfach annimmt. Daß diese Annahme falsch ist, erkennt man aber bald, wenn man die Extemporaleleistungen der Schüler mit ihren mündlichen Leistungen vergleicht. Ein solcher Vergleich läßt häufig so große Abweichungen in den mündlichen und schriftlichen Leistungen erkennen, daß die Frage nicht von der Hand zu weisen ist, ob nicht bei der Anfertigung der Extemporalien Momente mitwirken, die sich im mündlichen Unterricht nicht geltend machen. Diese Frage ist ohne weiteres zu bejahen. Denn jeder Lehrer weiß oder könnte

es wissen, daß eine Reihe von Schülern mit Aufregung und Angst an die Extemporalien herangeht, deren Bedeutung für die Zensur ihnen bekannt ist. Nun ist es selbstverständlich, daß solche Schüler in dieser seelischen Verfassung Fehler machen, die sie sonst mit Leichtigkeit vermeiden. Diese Fehler sind nicht auf Unwissenheit zurückzuführen, sondern auf Aufregung, und die Arbeiten solcher Schüler geben ein ganz falsches Bild ihrer wirklichen Kenntnisse. Daß es nun außerordentlich bedenklich ist, wenn trotzdem solche Extemporalien für die Zensur fast allein maßgebend werden, liegt auf der Hand, und deshalb ist die Extemporalefrage eine besonders wichtige Frage der praktischen Gymnasialpädagogik. Es wird sich darum handeln müssen, ob es nicht möglich ist, die störenden psychischen Faktoren, die bei den Extemporalien eine Rolle spielen, auszuschalten, d. h. den Schülern möglichst jede Aufregung durch das Extemporale und jede Angst vor demselben zu nehmen.

Die Aufregung wird nun vor allem dadurch hervorgerufen, daß die Schüler der Meinung sind, und leider vielfach mit Recht, daß allein nach den Extemporalien ihre Kenntnisse in dem Zeugnis bewertet werden, und da sind dann selbstverständlich die Tage, an denen sie angefertigt werden und auch schon der Tag vorher, Tage der Aufregung und der Angst. Die Schüler sehen meistens den Extemporaletag als einen Examenstag an und haben so mehrere Male in der Woche die Examensnöte durchzukosten. „Es wird deshalb darauf ankommen, den Schülern voll und ganz das durch eine jahrzehntelange Überlieferung tief eingewurzelte Bewußtsein zu nehmen, daß die Extemporaleleistung eine besondere und die Zensur am meisten bestimmende Leistung sei.“

Dies Bewußtsein hat aber eine Hauptstütze in der äußeren Art und Weise, mit der die Extemporalien inszeniert zu werden pflegen. „Solange am Anfang des Quartals für jedes einzelne Fach feste Extemporaletage angesetzt und durch einen Anschlag in der Klasse tagtäglich als warnendes Menetekel den Schülern vor Augen geführt werden, werden diese Übungen stets von ihnen als Extraleistungen angesehen werden, die über ihr Wohl und Wehe entscheiden. Die Schüler sollen gar nicht vorher wissen, wann eine solche Arbeit geschrieben wird.“ Deshalb soll man auch keine besondere häusliche Vorbereitung auf sie verlangen. Jetzt ist es noch vielfach Brauch, zum Extemporale besondere Abschnitte aus der Lektüre und der Grammatik zum Wiederholen aufzugeben. Da werden dann oft die Schüler stundenlang vom Vater oder Privatlehrer auf das Extemporale dressiert und, weil auch die Arbeiten in den andern Fächern zu erledigen sind, schon allein infolge von Überarbeitung nervös. Deshalb weg mit diesen Vorbereitungen. Aber auch weg mit den festen Terminen. Gegen

sie spricht auch ein wichtiges pädagogisches Moment. „Was ich meine, will ich an einem konkreten Beispiel zeigen. Ich habe meinetwegen in Quarta im lateinischen Unterricht am Montag die Behandlung und Einübung des Dativus possessivus beendet, am Mittwoch den doppelten Dativ angefangen und denselben am Donnerstag fortgesetzt, bin aber in der Behandlung und Einübung des neuen Stoffes selbstverständlich in den zwei Stunden noch bei weitem nicht so weit vorgeschritten, daß ich darüber schon von den Schülern in einer schriftlichen Klassenarbeit Rechenschaft verlangen könnte. Nun muß aber nach dem aufgestellten Arbeitsplan am Freitag eine Klassenarbeit geschrieben werden. Ich bin deshalb gezwungen, auf den Dativus possessivus zurückzugreifen und den doppelten Dativ solange ruhen zu lassen, d. h. ich muß eine Vorstellungsreihe, die ich in den beiden letzten Stunden angeknüpft habe, wegen des Extemporales plötzlich unterbrechen und zu einer früheren zurückkehren. Das Natürliche wäre doch, wenn das eine Extemporale unmittelbar nach der Erledigung des Dativus possessivus und das folgende wiederum nach vollständiger Einübung des doppelten Dativs geschrieben würde. Es ist vom pädagogischen Standpunkt aus zu verlangen, daß die Klassenarbeit dann geschrieben wird, wenn ein bestimmter grammatischer Abschnitt, also eine methodische Einheit, so eingeübt ist, daß er zum sicheren Eigentum der Schüler geworden ist.“ Es ist aber doch unmöglich, daß dies immer an denselben Wochentagen der Fall sein soll. Wenn die häusliche Vorbereitung und die festen Termine fallen, dann ist dem Extemporale der Hauptteil des falschen Nimbus, der es noch immer umgiebt, genommen und damit auch der Hauptteil der störenden psychischen Faktoren ausgeschieden. Es werde die Klassenarbeit, wenn ihre Zeit gekommen ist, ohne alle Feierlichkeit angeordnet, und der Lehrer vermeide in Wort und Miene alles, was ihr auch nur einen Anschein von besonderer Wichtigkeit geben könnte. Man diktiere gleich den ganzen deutschen Text, und zwar auch schon auf der Unterstufe. „Dem einen macht dieser, dem andern jener Satz größere Schwierigkeiten. Demgemäß braucht er für den einen mehr Zeit als für den andern. Diesem Umstande wird man gerecht, wenn man den Schülern gleich den ganzen Text gibt. Wenn man dagegen, wie es bei den sogenannten Subitoextemporalien der Fall ist, verlangt, daß alle Schüler in derselben Zeit dieselben Aufgaben erledigen, so zeigt sich darin ein Mangel an Rücksichtnahme auf individuelle Verschiedenheiten, der pädagogisch nicht zu rechtfertigen ist.“ Ein nicht geringer Bruchteil der Fehler würde vermieden werden, wenn jeder die seiner Naturanlage entsprechende Zeit hätte.

Endlich erfülle man die Forderung Schillers und mache die Schüler bei der Anfertigung der Extemporalien auf die zu überwindenden Schwierig-

keiten besonders aufmerksam durch Erinnerung an die anzuwendenden Regeln. Ich habe in meiner Broschüre „Zur Reform der fremdsprachl. schriftl. Arbeiten“ (Halle, Waisenhaus), der auch die angeführten Zitate entnommen sind, für die Vorbereitung und Anfertigung der Extemporalien auf der Unter- und Mittelstufe folgende Leitsätze aufgestellt:

1. Es darf für die Extemporalien keine besondere Vorbereitung gefordert werden.
2. Die festen Termine für die Arbeiten sind abzuschaffen.
3. Es sind Stützen zu geben; auf die Schwierigkeiten ist besonders hinzuweisen.
4. Der deutsche Text zu den Extemporalien wird gleich ganz diktiert und dann zu seiner Übersetzung hinreichend Zeit gelassen. —

Es mußte natürlich für mich von Wichtigkeit sein, diese Leitsätze einmal in der Praxis zur Anwendung zu bringen. Der Herr Direktor unseres Lyceums hat mir gestattet, von Michaelis 1905 an bei der Anfertigung der lateinischen Extemporalien in der Quarta nach meinen Ansichten zu verfahren und besonders auf besondere Vorbereitung und die festen Termine zu verzichten. Ich habe von Ostern bis Michaelis 1905 8 Klassenarbeiten anfertigen lassen nach dem alten System, d. h. mit häuslicher Vorbereitung und festen Terminen und ohne auf die Schwierigkeiten durch Erinnerung an die anzuwendenden Regeln aufmerksam zu machen. Dagegen habe ich bei diesen ersten 8 Arbeiten den ganzen deutschen Text auch den Schülern gleich gegeben. Ich habe nun seit Michaelis ebenso viele, also 8 Klassenarbeiten nach den von mir oben erwähnten vier Leitsätzen anfertigen lassen. Seit Michaelis ist der Verlauf einer lateinischen Extemporalestunde in unserer Quarta folgender gewesen:

Zu Beginn der Stunde bespreche ich noch einmal mit den Schülern die grammatischen Regeln, die in der Arbeit angewandt werden sollen. Diese müssen, bevor eine schriftliche Arbeit darüber verlangt wird, unbedingt sicherer Besitz der Schüler sein. Dann werden die Hefte, die im Klassenschrank liegen, verteilt und die deutschen Sätze, die übersetzt werden sollen, diktiert. In den Sätzen werden vorwiegend, aber nicht ausschließlich die zuletzt behandelten grammatischen Regeln berücksichtigt. Darauf frage ich, ob in den Sätzen unbekannte Vokabeln vorkommen, und sage diese, wenn es sich nicht um ganz bekannte handelt. Weiter lasse ich durch einzelne Schüler feststellen, an welchen Stellen des deutschen Textes die in Frage kommenden Regeln anzuwenden sind, und erst dann beginnt die Arbeit. Im Verlauf der Stunde lasse ich mir von einzelnen Schülern das Heft geben und sehe nach, wie sie übersetzt haben. Wenn ich bemerke, daß eine größere Anzahl von Schülern eine Stelle falsch übersetzt hat,

mache ich sie durch entsprechende Winke darauf aufmerksam[1]), wie z. B. durch die Bemerkung: „Es scheinen viele nicht beachtet zu haben, daß der zweite Satz mit cum anfängt“ oder „in dem 4. Satze ist bei dem Verbum das Tempus nicht beachtet“ usw.

Um nun einen Vergleich zu ermöglichen, habe ich im folgenden zunächst die Texte der Arbeiten von Ostern bis Michaelis, also sagen wir der ersten Gruppe, zusammengestellt. Es folgen dann die Texte der zweiten Gruppe, in denen diejenigen Stellen unterstrichen sind, die vor Beginn der Arbeit als besonderer Beachtung würdig festgestellt sind. Am Schluß jedes einzelnen Textes sind die Abschnitte aus der Grammatik angegeben, die der Arbeit zugrunde gelegt sind. Daran schließt sich eine Tabelle an, welche die den einzelnen Arbeiten erteilten Prädikate sowie die daraus für jeden einzelnen Schüler sich ergebende Durchschnittsleistung im Extemporale enthält. Je eine Arbeit aus den beiden Gruppen war eine Übersetzung ins Deutsche. Der Zensierung der Arbeiten liegt folgendes Schema zugrunde:

0 und $1/2$ Fehler:		I;	bis $5\,1/2$ Fehler:		III/IV;
bis 2	„	II;	„ 8	„	IV;
„ $2\,1/2$	„	II/III;	„ 9	„	IV/V;
„ 5	„	III;	darüber:		V.

Grammatische Fehler gelten selbstverständlich stets als ganze, dagegen orthographische Fehler als halbe Fehler.

a) Die deutschen Texte von Ostern bis Michaelis (Quarta).

1. Arbeit:

1. Für einen Soldaten ziemt es sich nicht, vor dem Feinde zu fliehen.
2. Es entging dem Miltiades nicht, daß Darius in großer Gefahr schwebe, wenn die Brücke abgebrochen würde.
3. Niemand kam an Beredsamkeit dem Histiäus gleich, welcher in Milet geboren war.
4. Deshalb folgten auch die meisten der Meinung des Histiäus, und die Brücke wurde erhalten.
5. Darius wollte sich an den Athenern rächen, weil diese den Ioniern geholfen hatten.

(Akkusativ bei adaequo, iuvo usw.; decet, fallit, fugit usw.)

2. Arbeit:

1. Viele Griechen beklagten das Schicksal der Ionier, welche von den Persern bedrängt wurden.

1) S. auch Menge, Über die Gestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen. Lehrproben 44, S. 74.

2. Als die Hilfstruppen, welche sie erwartet hatten, nicht ankamen, verzweifelten die Ionier an der Rettung.
3. Datis und Arthaphernes, welche an der Spitze der Flotte der Perser standen, fuhren über die Meerenge von Euböa.
4. Einige Anführer rieten vom Kampfe ab, weil sie sich vor der Menge der Feinde fürchteten und glaubten, daß sie das Heer der Griechen sogleich umzingeln würden.
5. Miltiades und vier ausgezeichnete Männer wollten alle Gefahren auf sich nehmen und ermahnten die Griechen, daß sie so schnell als möglich kämpfen sollten.

(Akkusativ bei den Verbis affectuum usw.)

3. Arbeit.

1. Die Soldaten der Athener haben sich in der marathonischen Schlacht sehr tapfer gezeigt.
2. Wenn wir gesiegt haben werden, werden wir unsere Stadt zu der ersten aller griechischen Städte machen.
3. Die Skythen erklärten die Ionier für die schlechtesten aller Menschen.
4. Der König Darius hatte die Ionier als Bundesgenossen.
5. Die Skythen hatten viele Völker zinspflichtig gemacht.
6. Die Athener wählten Miltiades zum Anführer gegen die Perser.

(Der doppelte Akkusativ.)

4. Arbeit.

1. Ich werde von meinen Freunden niemals Schimpfliches fordern.
2. Die Athener, welche die Lacedämonier um Hilfe gebeten hatten, besiegten die Perser.
3. Die Bundesgenossen schafften Schiffe und Soldaten herbei, und niemand zweifelte, daß sie die Stadt der Feinde zerstören würden.
4. Die Griechen forderten von den Trojanern Helena zurück, welche Paris geraubt hatte.
5. Obgleich Scipio sich nicht um das Konsulat beworben hatte, wurde er dennoch im folgenden Jahre Konsul.

(Konstruktion bei posco, peto usw.)

5. Arbeit.

1. Themistokles, welcher durch den Glanz seines Namens hervorragte, überredete die Athener, daß sie eine Flotte bauten.
2. Die Mutter desselben war eine fremde Frau, welche den Neokles geheiratet hatte.
3. Themistokles wurde von vielen beneidet, weil er ein glänzendes Talent besaß.

4. Er schonte niemals seine Kräfte; nicht einmal in seinen Mußestunden nahm er an den Spielen seiner Altersgenossen teil.
5. Er befleißigte sich der Beredsamkeit mit der größten Beharrlichkeit und wußte aufs beste in Worten auszudrücken, was er gefunden hatte.

(Dativ bei persuades usw.)

6. Arbeit.

1. Die tapferen Männer, welche die Truppen befehligten, zogen den Tod der Knechtschaft vor und starben für das Vaterland.
2. Das Orakel, welches die Griechen um Rat gefragt hatten, hatte denselben gesagt: „Ihr werdet am besten für das Vaterland sorgen, wenn ihr euch hinter hölzernen Mauern verteidigen werdet."
3. Zuerst stimmten wenige mit Themistokles überein, welcher sagte, daß von den Göttern die Schiffe gemeint seien.
4. Die Griechen waren besorgt um ihre Gattinnen und Kinder, und sie brachten dieselben und ihre ganze bewegliche Habe auf die Schiffe.
5. Weder vorher noch nachher haben Soldaten mit größerer Tapferkeit gekämpft als die Griechen in diesem Kriege gegen die Perser.

(Dativ bei andern Verben, consulo, metuo usw.)

7. Arbeit.

1. Es wird dem Leonidas immer zum Lobe angerechnet werden, daß er die Thermopylen mit der größten Tapferkeit verteidigt hat.
2. Mehrere Führer der Griechen machten dem Themistokles zum Vorwurf, daß er unbesonnen gehandelt hätte.
3. Die Feinde ließen drei Legionen zum Schutze des Lagers zurück und kamen mit den übrigen Soldaten ihren Bundesgenossen zu Hilfe.
4. Themistokles hatte einen solchen Ort ausgewählt, daß die Menge der Feinde der geringeren Anzahl der Griechen nicht nachteilig sein konnte.
5. Wenn nicht Themistokles zu einer List seine Zuflucht genommen hätte, hätte die Meinung der anderen Führer gesiegt; diese List gereichte den Athenern zum Heil.

(Doppelter Dativ.)

8. Arbeit.

Sie war eine Übersetzung aus dem Lateinischen.

b) Die deutschen Texte von Michaelis. — Anfang Februar.

1. Arbeit.

1. In der Schlacht bei Platää kämpften die Athener ohne Todesfurcht und brannten von großer Kampfbegier.

2. Die Perser gaben bald jede Hoffnung auf Sieg auf.
3. Es ist die Pflicht des tapferen Soldaten, lieber für das Vaterland zu sterben, als zu fliehen.
4. Wenn die Vaterlandsliebe des Pausanias größer gewesen wäre, hätte er das Vaterland nicht verraten.
5. Durch die Erinnerung an die Niederlage bei Platää wurden die Perser so betrübt, daß sie den Plan der Unterwerfung Griechenlands aufgaben.

(Genitivus obiectivus.)

2. Arbeit.

1. Der klügste von allen Griechen war in dieser Zeit Pausanias, welcher von großer Ruhmbegierde brannte.
2. Mehrere von den Bürgern wünschten, daß Pausanias wegen Verats angeklagt würde; dieses geschah nicht, sondern er wurde mit Geld bestraft.
3. So viel Anmaßung nahm sich Pausanias heraus, daß er nach königlicher Sitte speiste und ihm Trabanten folgten.
4. Einer von den Herolden wurde mit einem Briefe zu Pausanias geschickt, denn die Ephoren wollten nicht, daß derselbe in das Vaterland zurückkehre.
5. Eine große Menge Menschen erwartete in der Stadt die Ankunft des Pausanias.

(Genitivus partitivus.)

3. Arbeit.

1. Der Mann aus Argilus war eingedenk derjenigen, welche von Pausanias nach Asien geschickt und niemals zurückgekehrt waren.
2. Die Ephoren waren damals nicht der Gefahren kundig, welche dem Staate von Pausanias drohten.
3. Pausanias hatte dem Manne aus Argilus versprochen, daß er der Belohnungen teilhaftig sein werde, welche der König ausgesetzt hatte.
4. Ratlos eilte Pausanias in den Tempel der Minerva, denn er sah ein, daß Lebensgefahr bevorstehe.
5. Wenn nicht Pausanias durch die Begierde nach Macht angetrieben worden wäre, das Vaterland zu verraten, würde sein Ruhm größer sein.

(Genitiv bei Adiectiven.)

4. Arbeit.

1. Die Athener erinnerten sich immer an die Tapferkeit des Miltiades und die Klugheit des Themistokles.

2. Auch den Cimon erinnerte sein Lehrer an die tapferen Taten, welche sein Vater Miltiades ausgeführt hatte.
3. Cimon versprach, daß er diese Taten des Vaters nie vergessen werde.
4. Wer das Vaterland verrät, wird zum Tode verurteilt werden.
5. Pausanias wurde von der Todesstrafe freigesprochen, aber die Richter bestraften ihn mit Geld.

(Genitiv bei den Verben des Erinnerns usw. und der gerichtlichen Handlung.)

5. Arbeit.

Sie war eine Übersetzung aus dem Lateinischen.

6. Arbeit.

1. Pelopidas stammte aus einer reichen, Epaminondas aus einer armen, aber sehr angesehenen Familie.
2. Die Athener haben sich mit den Schiffen gegen die Feinde verteidigt.
3. Varro, welchen die Römer zum Konsul wählten, war von sehr niedrigem Stande.
4. Pelopidas gab den Plan auf, den Epaminondas mit Geld zu unterstützen, weil er einsah, daß derselbe Geld nicht annehmen werde.
5. Epaminondas sagte: „Ich habe wenige Dinge nötig; ich bin zufrieden, wenn ich nicht die notwendigsten Dinge entbehre (satis habeo mit Infinitiv).“

(Ablativus separativus, Ablat. originis, opus est.)

7. Arbeit.

1. Die Burg Kadmea, welche dem Lacedämonier Phöbidas überliefert war, war mit Waffen angefüllt.
2. Phöbidas war jünger als die übrigen Anführer, welche durch das thebanische Gebiet marschierten.
3. Als die Lacedämonier den Phöbidas zurückgerufen hatten, brach er in Gewaltmärschen nach Sparta auf.
4. Die Gegend, in welcher Hannibal mit den Soldaten überwinterte, hatte Überfluß an Getreide.
5. Nach dem Zeugnis der Schriftsteller zeichneten sich in diesem Kriege die Bundesgenossen der Römer durch die größte Tapferkeit aus.

(Ablat. limitationis und instrumenti.)

8. Arbeit.

1. Wenige freuten sich über die Worte, welche der Athener Autokles in Gegenwart der Gesandten der übrigen Völker sagte.
2. Aus Furcht vor einem Hinterhalt widersetzte sich der Anführer den Soldaten, welche ihn unbesonnen verfolgten.
3. Es ist bekannt, daß Hannibal von gewaltigem Hasse gegen die Römer brannte.
4. Die Lacedämonier waren von Zorn entflammt gegen die Thebaner, welche die Städte Böotiens durch Verträge mit sich vereinigt hatten.
5. Pelopidas war zu allen Zeiten mit der zweiten Stelle zufrieden; er wußte, daß Epaminondas nichts höher schätzte als die Liebe zum Vaterlande.

(Ablativ. causae.)

Resultate von 16 lateinischen Extemporalien in IV.

Namen	a) mit häuslicher Vorbereitung und festen Terminen. Von Ostern bis Michaelis	Durchschnitt	b) ohne häusliche Vorbereitung und feste Termine. Von Michaelis bis Anfang Febr.	Durchschnitt
1. B.	4-5, 5, 3, 4, 5, 4, 2-3	4	2, 4-5, 5, 3, 3, 3, 3, 4	3
2. B.	4, 3, —, 4, 1-2, 3-4, 3, 3	3	3, 3, 2-3, 2, 3, 2, 1, 2	2
3. B.	3, 3, 3, —, 3, 4-5, 4, 5	3-4	4, 4, 5, 4, 3, 5, 2, 5	4
4. B.	3, 4, 3, 3, 3, 5, 5, 5	4	—, —, 5, 4, 5, 4, 4, 4	4
5. B.	3, 4, 2-3, 2, 2, 3, 3, 3	3	3, — 2, —, 2, 2-3, 1, 2	2
6. B.	5, 4, —, 3, 5, 5, 4, —	4	—, 4-5, 5, 3, 3, 5, 3, 4	4
7. D.	3, 3, 1-2, 1, 2, 2, 2-3, 4	2	1, 2, 2, 2, 2-3, 2, 2, 4	2
8. D.	4, 3, 3, 2-3, 4-5, —, 4, 4	3-4	4, 4, 3, 3, 2-3, —, —, 2	3
9. D.	3-4, 4, 3, 3, 2-3, 4, 4, 2	3	1, 3, 1, 2, 2, 2, 2, 3	2
10. E.	4-5, —, 4, 2, 3, 4, 4, 3-4, 2-3	4	3, 3-4, 2, 3, 5, 2-3, 2, 3-4	3
11. F.	3-4, 3, 4, 5, 4-5, 4, 4, 4-5	4	3, 4, 3, 3, 3, 4, 2, 2	3
12. F.	4, 5, 4, 4, 5, 5, 5, 3	4-5	4, 4, 5, 3, 3, 4, 2, 2-3	seit Anf. Dezemb. 3
13. F.	2, 2, 2, 2, 3, 3, 2, 4	2-3	3-4, 2, 2, 3, 3, 2-3, 2, 4	3
14. G.	4, 4, 3, 3, —, 5, 4, 4	4	4, 3, 3, 3, 2-3, 2-3, 3, 2-3	3
15. G.	4, 3, 4, 3, 3, 5, 3-4, 2-3	3-4	2, 3, 4, 3, 3, 2, 2, 3	3
16. H.	3, 4, 2, 2-3, 2, 3, 3, 3	3	2, 2, 2, 3, 2, 2, 1, 2	2
17. H.	4, 3-4, 3, —, 4, 5, 4, —	4	5, 5, 5, 5, 5, 4, 3, 5	5
18. H.	5, 4, 2, 4, 5, 5, 5, 4	4-5	5, 5, 4, 3, 5, 4, 3-4, 3	4
19. H.	4-5, —, 4, 3, 2, 3, 4, 4-5	4 z. T. 3	2-3, 4, 4, 3, 4, 2-3, 1, 2	3 zuletzt 2
20. H.	4, 3, 4, 3, 3, 3, 4, 4	3-4	3, 2, 3, 3, 4, 4, 2, 3	3
21. J.	4, 3, 2, 3, 3, 3, 3, 3, 3	3	3, 2, 4, 2, 2-3, 3, 2, 1	2
22. K.	3, 4, 3-4, 3, 3-4, 4, 3, —	3-4	4, 4, 4, 2, —, 4, 2-3, 1	3 zuerst 4

Namen	a) mit häuslicher Vorbereitung und festen Terminen. Von Ostern bis Michaelis	Durchschnitt	b) ohne häusliche Vorbereitung und feste Termine. Von Michaelis bis Anfang Febr.	Durchschnitt
23. K.	1, 3, 1, 1-2, 3, 3, 3, 2-3	2-3	2, 1, 2-3, 2, 3, 2, 1, 1	2
24. K.	3, 3, 3, 2, 3, 4, 3, 4	3	2-3, 3, 3, 2, 3-4, 2, 2, 2	2 z. T. 3
25. L.	4, 3, 3, 2, 2-3, 4, 3, 3	3	2-3, 3, 2, 2-3, 3, 4, 3 2	3
26. L.	4-5, 4, 3, 2, 3, 5, 3, 3	3 z. T. 4	3-4, 4, 4, 4, 5, 3-4, 3, 4-5	4
27. M.	4, 5, 5, 5, 3, 5, 4-5, —	5	4, —, 5, 4, 4, 4, 1(?), 3-4	4
28. M.	3, 2-3, 2, 3, 2, 3, 2, 2	2	1, 1, 3, 1, 2, 1, 3, 2	1-2
29. M.	3, 3, —, —, 3, 4, 4, 2-3	3	4-5, 3, 3, 2, 4, 2-3, 2, 3	3
30. M.	1, 2, 1, 2, 1, 3, 2-3, 2-3	2	2, 2, 1, 1, 2, 1, 2, 2	1-2
31. M.	4, 4, 3-4, —, 4, 5, 3, 4	4	3, 3, 4, 4, 3, 4, 3, 3	3
32. O.	3, 3, 3, 3, 3, 5, 3, 2-3	3	3, 2, 3, 2, 3-4, 3, 2, 3	3
33. R.	3, —, 2-3, 2, 3, 4, 3, 3	3	2-3, 3, 2, 4, —, 3, 2, 2	3
34. R.	4, 4, 2, 1, 3, 4, 4, 3	3-4	2, 3-4, 4, 3, 4, 2-3, 1, 2	3
35. S.	3-4, 3, 2, 2, 4-5, 4, 4, 4	3-4	4, 3, 4, 3, 4, 3, 3-4, 3	3-4
36. S.	4, 3, 1-2, 2-3, 3, —, 4, 4	3	2-3, —, 5, 3, 4, 1, 3, 4	3
37. T.	3, 3, 2, 3, 3, 3, 4, 3	3	3, 4, 2-3, 3, 3, 3-4, 2, 2-3	3
38. T.	3, 3, 3, 3, 2-3, 3, 3, 2-3	3	2, 2-3, 3-4, 3, 3, 3, 3, 4	3
39. W.	2, 3, —, —, 3, 4, 3, —	3	2, 3, 4, 3, 3, 3, 1, 3	3
40. W.	3, 3, —, —, 3, 3, 4, 3-4	3	1, 4, 3, —, 2, 1, 2, 2	2
	In dieser Gruppe war die 8. Arbeit eine Übersetzung ins Deutsche.	5 über normal 20 unter normal	In dieser Gruppe war die 5. Arbeit eine Übersetzung ins Deutsche.	12 über, 9 unter normal: davon einer mit 3-4 und einer mit 3, zuerst 4.

Also während in den Extemporalien der ersten Gruppe im Durchschnitt nur 5 Schüler über die Normalnummer hinauskamen, dagegen 20 darunter blieben, kamen in denen der zweiten Gruppe 12 Schüler über die Normalnummer hinaus, und nur 9, oder, da von diesen einer $^{3}/_{4}$ und ein anderer 3, zuerst 4, als Durchschnittsleistung erreichte, eigentlich nur 7 genügten nicht den mittleren Anforderungen. Nun gebe ich ohne weiteres zu, daß die Besserung in den Leistungen z. T. auf die allgemeine Erfahrung zurückzuführen ist, daß im Winter mehr geleistet wird als im Sommer. Aber jeder, der weiß, wie hoch etwa die dadurch bewirkte Steigerung der Leistungen anzuschlagen ist, wird zugeben, daß trotzdem ein bedeutender Teil der aus obiger Tabelle sich ergebenden Besserung in den Extemporaleleistungen andere Gründe haben muß. Daß die Texte der zweiten Gruppe leichter seien, als die der ersten, wird kaum behauptet werden können.

Ich bin überzeugt, daß die Ausschaltung der störenden psychischen Faktoren, die durch die Befolgung der von mir aufgestellten Leitsätze für die Vorbereitung und Inszenierung der Extemporalien mehr oder weniger vollständig erfolgt, die Besserung in den Leistungen herbeigeführt hat, und ich würde mich freuen, wenn möglichst viele Herren Kollegen es auch einmal in der Praxis mit meinen Vorschlägen versuchen wollten. Denn nur die Praxis kann in letzter Linie über ihren Wert oder Unwert entscheiden.

---

5. Die ersten Lateinstunden an der Reformschule Frankfurter Systems.

Von Oberlehrer Paul Tiedemann (Kiel).

Bei der Zusammenstellung eines Lesestoffes für den lateinischen Anfangsunterricht in UIII hatte ich mir zur Aufgabe gemacht, den lateinischen Text so zu gestalten, daß er zusammenhängende Stücke bot, die einerseits fortschreitend grammatischen Lernstoff veranschaulichten, andererseits aber auch durch ihren Inhalt das Interesse des Schülers erweckten. Es lag in der Natur der Sache, daß auch hier der Anfang am schwersten war. Ausgehend von dem Gedanken, daß dem Latein lernenden deutschen Schüler, auch wenn er Französisch gelernt hat, zunächst die Kraft der lateinischen Kasusendungen besonders deutlich gemacht werden muß, wählte ich als erste Lektüre römische Inschriften, die von Substantiven nur solche der I. und II. Deklination enthielten. Denn in Inschriften tritt die Bedeutung der Kasusendung am klarsten hervor, da sie zum Teil ganz auf Verba verzichten oder einige wenige in formelhafter Weise verwenden. Dabei haben sie den Vorteil, bei ihrer Kürze wirkliche Denkmäler lateinischer Sprache zu sein und schon dadurch das Interesse zu erwecken, wenn sie auch einige Vokabeln enthalten, die im Caesar sich nicht vorfinden. In welcher Weise ich mir nun mit Hilfe solcher Inschriften (und einiger Sentenzen) die Durchnahme der I. und II. Deklination oder, wie ich angeordnet habe, der II. und I. Deklination, denke, soll im folgenden gezeigt werden. Ausdrücklich bemerken möchte ich jedoch, daß nach der Durchnahme der beiden Deklinationen diese noch nicht als erledigt betrachtet werden, sondern daß vielmehr hierauf die Durchnahme der regelmäßigen Konjugation erfolgt an der Hand von Stücken, in denen von Substantivformen nur solche der I. und II. Deklination enthalten sind.

Nach Bemerkungen über die lateinische Sprache im allgemeinen, ihr Verhältnis zum Französischen, ihre Aussprache usw. schicke ich dem Übersetzen der Inschriften folgendes voraus.

Im Lateinischen gibt es wie im Deutschen drei Geschlechter:

1. männliches Geschlecht = genus masculínum,
2. weibliches „ = „ féminínum,
3. sächliches „ = „ neutrum (= keines von beiden).

Der Artikel fehlt im Lateinischen, das Geschlecht wird nur durch die Endung unterschieden. futúr*us*, futúr*a*, futúr*um* [frz. futur, e] heißt:

substantivisch {
1. der Zukünftige, die Zukünftige, das Zukünftige (= die Zukunft),
2. ein Zukünftiger, eine Zukünftige, ein Zukünftiges,

adjektivisch {
3. zukünftiger, zukünftige, zukünftiges . . . .
4. ein zukünftiger, eine zukünftige, ein zukünftiges . . . .

Vergleiche demnach:

rōmánus, a, um [romain, e] römisch:
Rōmán*us* der (ein) Römer, Rōmán*a* die (eine) Römerin.
amícus, a, um befreundet:
amíc*us* [l'ami] der Freund; amíc*a* [l'amie] die Freundin.
bonus, a, um [bon] gut: bon*um* das Gut,
malus, a, um schlecht: mal*um* [le mal] das Übel,
sac*er*, sacr*a*, sacr*um* heilig: sacr*um* das Heiligtum,
únicus, a, um [unique] einzig: das Unikum,
públicus, a, um [public] öffentlich: das Publikum,
quantus, a, um wie groß: das Quantum,
univérsus, a, um ganz, allgemein: das Universum, [l'univers = Weltall],
de*us* [dieu] der Gott, de*a* die Göttin,
fíli*us* [fils] der Sohn, fíli*a* die Tochter,
serv*us* der Sklave, serv*a* die Sklavin,
libért*us* der Freigelassene, libért*a* die Freigelassene,
magist*er* [maître = Meister] der Lehrer, magístr*a* die Lehrerin.

Ferner:

fíli*us* est bon*us* [le fils est bon],
fíli*a* est bon*a* [la fill*e* est bonn*e*],
de*us* est sac*er*,
templ*um* est sacr*um*.

Übersetze demnach und ergänze:

1. Deus est ūnic-. 2. Malum est ūnivers-. 3. Bonum est pūblic-. 4. Quant- est ūnivérsum! 5. Sacrum est pūblic-. 6. Magister est bon-. 7. Servus est mal-. 8. Templum est rōmān-. 9. Dea est sacr-.

1. ō-Deklination. (II). (Beispiele: amícus, verbum.)

a)[1] Quiríno L. Aemílius, Lúcii fílius.

b) Caii Séstii, Caii fílii, murus totus próprius et locus, ubi is murus stat.

c) L. Pompónius, L. libértus, ... murum óppidi totum ex saxo quadráto aedificándum curávit.

d) Divo Antoníno Augústo Pio Antonínus Augústus et Verus Augústus fílii (Romae, in columna Antonini).

e) Cippi hi finiunt hortos . . . . Tauriános.

f) Cornélia, Africáni fília, Gracchórum.

g) Aurélia, L. l., dis ínferis sacrum.

h) Calpúrnius, L. f., templum Augústo cum ornaméntis de suo dedicávit.

i) A. Hírtius, A. f., M. Lóllius, C. f., fundaménta murósque a solo faciénda curavérunt.

k) P. Aelio Pio Curtiáno médico amíco bene mérito A. Cúrtius . . . .

Übungssätze zu 1.

1. Der Tempel ist viereckig. 2. Gott ist einzig. 3. Die Tempel sind viereckig. 4. Der Tempel ist dem Gotte heilig. 5. Der Garten des Lehrers ist viereckig. 6. Die Tempel sind den Göttern heilig. 7. Die Steine der Mauern sind viereckig. 8. Die Stelle, wo der Tempel steht, ist (Eigentum) der Stadt. 9. Die Gärten der Stadt sind öffentlich. 10. Merkurius ist ein Gott der Römer. 11. Titus ist ein Sohn des Vespasianus. 12. Der Sohn steht mit den Sklaven im Garten (in mit dem Ablativ). 13. Der Tempel steht auf einem Felsen (in mit Ablativ). 14. Gott ist heilig.

2. ā-Deklination (I). (Beispiel: āra.)

a) Deis et génio provínciae Pannóniae.

b) A. Víbius, L. f., Diánae votum solvit. Idem aram d. s. faciéndam c.

c) Sevéra, Nigri f., Volcáno et Ventis v. s.

d) Sive deo sive deae C. Teréntius ex voto pósuit.

e) P. Fufícius . . . . sancto Silváno columéllam cum lucérna áērea dono dedit.

1) In den Inschriften sind Auslassungen gemacht und Abkürzungen ergänzt, soweit ich es für zweckmäßig hielt.

f) Aesculápio et Hygí*ae*, dis bonis, sacrum.
g) Mercúrio et Mai*ae* cadúceum et ar*am* Másclius faber ex voto.
h) Fortún*ae* sacrum. Attius Firmus ex império v. s.
i) C. Brúttius, C. f., . . . mur. de su*a* pecúni*a* f. c.
k) Q. Pescénnius colúmn*as* III (tres) d. s. dat Feróni*ae*.
l) Libert*órum* et libert*árum* M. Antónii, M. f.
m) Memóri*ae* et relíqui*is* M. Volci Eútychi. Primigénius alúmnus.
n) Sentenzen: Auróra musis amíca. — Mundus est dei viva státua. — Noli turbáre círculos meos. — Per áspera ad astra. — Faber est suae quisque fortúnae. — Lupus non est lupum. — Médice, cura te ipsum.

Übungssätze. (Vorher wird noch durch Vergleichung mit dem Französ. Praes. Ind. von esse gelernt.)

1. Die Gracchen sind Söhne der Kornelia. 2. Kornelia ist eine Römerin. 3. Merkur ist ein Sohn der Maja. 4. Diana und Vesta sind Göttinnen der Römer. 5. Diana ist die Tochter der Latona. 6. Die Altäre der Tempel sind viereckig. 7. Das Standbild der Göttin steht auf einer Säule. 8. Die Lampe ist ein Geschenk des Freundes. 9. Aeskulap ist der Gott der Ärzte 10. Viereckige Steine sind die Grundlagen der Säulen. 11. Der Tempel ist der Vesta und dem Janus heilig. 12. Die Mauer ist gut. 13. Die Standbilder sind ehern. 14. Wir sind Freunde. 15. Ich bin der Sohn eines Arztes. 16. Wo bist du? Ich bin im Garten. 17. Wo seid ihr? Wir sind in der Schule (schŏla). 18. Vulkan ist der Gott der Schmiede.

Bilde ferner Nachahmungen der Inschriften unter Benutzung folgender Namen:

Neptúnus, Bacchus, Lātóna, Vesta, Minérva, Prosérpina, Flōra. — Cn = Cnaeus (sprich: Gnäus), D = Décimus, T = Titus, M' = Mánius. — Fábius, Július, Aurélius, Claúdius, Mánlius, Június.

---

6. Die Bewegungsgleichungen.

Von Dr. Erich Mosch (Charlottenburg).

Mit 3 Figuren.

Die folgenden Zeilen sind in doppelter Absicht niedergeschrieben worden. Diejenigen meiner Fachgenossen, die in Tertia die sogenannten Bewegungsgleichungen durchnehmen, werden selbst erfahren haben, daß die Behandlung solcher Aufgaben nicht unbedeutende Schwierigkeiten macht, und daß der Tertianer, der ja im allgemeinen der Mathematik noch keine übermäßige Teilnahme entgegenzubringen pflegt, für die Bewegungsaufgaben besonders

unzugänglich ist. Doch wird man diese Aufgaben, die ja auch in den Sammlungen einen ziemlich breiten Raum einnehmen, mit Recht in größerer Anzahl besprechen, da sie ein vorzügliches Mittel sind, das Denken zu üben und die Fähigkeit auszubilden, gegebene Tatsachen mathematisch zu formulieren. Nicht die Lösung der Gleichung, die sich meist recht einfach gestaltet, sondern ihre Aufstellung ist es, die die größere Schwierigkeit bietet. Diese Schwierigkeit vermindert sich nach meiner Erfahrung auch nicht, wenn man schon eine Anzahl von Aufgaben besprochen hat und nun zu etwas schwierigeren übergeht, in denen die Beziehungen verwickelter sind und die Gleichung versteckter liegt. Ich habe daher versucht, die Behandlung dieser Aufgaben möglichst systematisch zu gestalten und den Schülern praktische Regeln zu geben, die ihnen die Aufstellung der Gleichung erleichtern sollen. Vielen meiner Kollegen werde ich natürlich in den folgenden Ausführungen nichts Neues sagen, ich beabsichtige auch nur, denjenigen, die das Gebiet zum ersten Male zu behandeln haben, einige praktische Winke zu geben, die sich, selbst wenn man es mit schwach begabten Jungen zu tun hat, gut bewährt haben.

Andererseits möchte ich darauf hinweisen, welch gutes Mittel die Bewegungsaufgaben bieten, um zu Gegenständen überzuführen, die über kurz oder lang im mathematischen Unterricht von Sekunda an wohl eine wichtige Rolle spielen werden: zum Funktionsbegriff, der graphischen Darstellung der Funktionen und der analytischen Geometrie. Seitdem Klein sich so wirksam für eine Umgestaltung des mathematischen Unterrichts verwendet, darf man ja hoffen, daß die Mathematik auf den Gymnasien sich in mancher Beziehung ändern und eine ihrer Bedeutung für die Gegenwart entsprechende Behandlung finden wird. Der Funktionsbegriff in geometrischer Fassung soll nach Klein den übrigen Lehrstoff wie ein Ferment durchdringen. Für den Funktionsbegriff und die geometrische Darstellung der Funktionen kann man aber schon dem Tertianer im Anschluß an Bewegungsaufgaben ohne Schwierigkeit das Verständnis erschließen.

1. Gleichförmige Bewegung. Geschwindigkeit.

Zuerst ist es nötig, den Schülern die grundlegenden mechanischen Begriffe klar zu machen. Es tritt hier ein ähnlicher Fall ein wie im geometrischen Anfangsunterricht. Fordert man einen Quartaner in der ersten geometrischen Lehrstunde auf, eine beliebige Linie an die Tafel zu zeichnen, so kann man ziemlich sicher sein, daß er eine Gerade produziert; unter einem Winkel stellt er sich stets einen rechten vor, und ein Viereck denkt er sich stets in der Form eines Quadrats; zeichnet man ein ungleichseitiges Viereck an, so wird er diese sonderbare Figur zuerst mit entschiedenem

Mißtrauen ansehen. Ähnlich steht es mit den grundlegenden Begriffen der Mechanik: Bewegung und Geschwindigkeit — ganz abgesehen von der Beschleunigung, auf die einzugehen hier in Tertia kein Anlaß vorliegt. Das volle Verständnis für diese Begriffe fehlt ihm noch, und man muß sich davor hüten, bei der Einführung derselben sich zu überstürzen. Man wird etwa damit beginnen, die Schüler selbst eine möglichst große Anzahl von Beispielen für Bewegung anführen zu lassen und diese dann zu sichten: daß ein in voller Fahrt begriffener Eisenbahnzug und ein in die Höhe geworfener Ball ganz verschiedene Arten von Bewegung darstellen, ist ihnen ohne weiteres klar, und man wird leicht die Worte gleichförmige und ungleichförmige Bewegung aus ihnen herausholen. Man bleibt von nun an bei der gleichförmigen Bewegung und sucht sie zu definieren. Wenn man auf der Landstraße wandert und sehen will, ob man gleichmäßig marschiert, wird man bei jedem Kilometerstein nach der Uhr sehen. Gleichförmig ist die Bewegung, wenn für gleiche Strecken gleiche Zeiten gebraucht werden, oder umgekehrt, wenn in gleichen Zeiten gleiche Strecken zurückgelegt werden. Damit ist die gesuchte Definition gefunden, und man kann durch Vergleichung verschiedener sich gleichförmig bewegender Körper zur Definition der Geschwindigkeit gelangen. Man vergleicht die Wege, die ein Radfahrer, ein Fußgänger, ein Eisenbahnzug usw. in einer bestimmten Zeiteinheit zurückgelegt haben, man weist darauf hin, daß für die Wege, damit eine Vergleichung möglich wird, bei verschiedenen Körpern das gleiche Maß, dieselbe Längeneinheit gewählt werden muß, und definiert schließlich die Geschwindigkeit eines Körpers als seinen Weg in der Zeiteinheit. Dieser Begriff muß, da er die Grundlage des Folgenden bildet, durch möglichst zahlreiche Beispiele geübt werden, vor allem auch durch Veränderung von Zeit- sowohl wie Längeneinheit. Immer wieder muß betont werden, daß, da je nach nach den benutzten Einheiten für die Geschwindigkeit desselben Körpers ganz verschiedene Zahlenwerte folgen können, zuerst, ehe man an irgend eine Bewegungsaufgabe geht, diese Einheiten für weitere Betrachtungen festgelegt werden müssen. Man behandelt nun die Aufgabe: Welchen Weg legt ein Körper, der eine Geschwindigkeit von c L. E. pro Z. E. hat, in t Z. E. zurück? Durch einfache Schlußrechnung kommt man zu der Fundamentalformel

$$s = c \cdot t,$$

woraus man noch die beiden weiteren

$$c = \frac{s}{t} \qquad t = \frac{s}{c}$$

ableiten läßt. Diese drei Formeln sind fest einzuprägen und bilden die Grundlage für die Lösung der Bewegungsaufgaben.

2. Die Aufstellung der Gleichung.

Für die Behandlung einer Textaufgabe gebe ich den Schülern folgende Regeln:

I. Längen- und Zeiteinheit werden festgesetzt und dürfen bei den weiteren Übungen nie wechseln.

II. Um sich den Inhalt der Aufgabe klar zu machen, ist eine einfache Figur anzulegen, aus der alles hervorgeht, was in der Aufgabe ausgesagt wird, so daß der Text der Aufgabe von nun an entbehrlich ist.

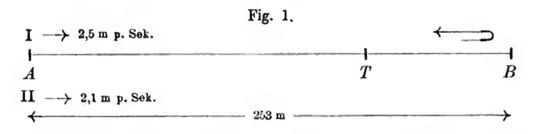
III. Die Wahl der Unbekannten wird in einer „vorläufigen Antwort“ getroffen. Dabei ist, falls eine Zeit als Unbekannte gewählt wird, nie eine Antwort zu dulden wie: „Die beiden Körper treffen sich nach x Stunden“, sondern stets zu verlangen, daß genau gesagt wird, von welchem Zeitpunkte an die x Stunden gerechnet werden.

IV. Aus x und den in der Figur verzeichneten Zahlenangaben lassen sich jetzt stets zwei von den drei Größen s, c, t für jeden der beiden in Betracht kommenden Körper (im allgemeinen handelt es sich ja um zwei Körper) angeben, und zwar für beide Körper die entsprechenden Größen. Mit Hilfe einer der drei Fundamentalformeln folgen daraus für beide Körper die entsprechenden dritten Größen. Zwischen diesen zuletzt gewonnenen Größen muß eine Gleichung bestehen, die Gleichung der Aufgabe; man findet sie durch Zuhilfenahme derjenigen Angabe in der Figur, die noch nicht benutzt worden ist.

Als Erläuterung zu diesen Anweisungen diene zunächst eine Aufgabe aus Reidt, Anleitung zum mathematischen Unterricht an höheren Schulen, S. 145 § 33: Zwei Knaben laufen um die Wette von A nach B und fangen gleichzeitig an zu laufen. Der erste legt in jeder Sekunde 2,5 m zurück, kehrt nach seiner Ankunft in B um und läuft mit derselben Geschwindigkeit dem zweiten, welcher in der Sekunde 2,1 m zurücklegt, entgegen. Wieviel Sekunden nach dem Abgang von A trifft er denselben, wenn die Entfernung zwischen A und B 253 m beträgt?

Lösung: Als L. E. wird das Meter, als Z. E. die Sekunde gewählt.

Fig. 1.



Vorläufige Antwort: II trifft I x Sekunden nach dem gemeinsamen Ablauf.

Die Entwicklung der Gleichung geht nun folgendermaßen vor sich: Von I kennt man die Geschwindigkeit $c_1 = 2{,}5$ und die Zeit, die er braucht, um von A nach B und zurück bis zum Treffpunkt T zu kommen, $t_1 = x$. Daraus ergibt sich $s_1 = 2{,}5\,x$ und das ist $AB + BT$. — Hat man die L. E. und Z. E. bei Beginn der Aufgabe festgelegt, so ist es m. E. überflüssig, jedesmal die Benennung den einzelnen Angaben hinzuzufügen. — Von II kennt man $c_2 = 2{,}1$, $t_2 = x$ und daraus folgt $s_2 = 2{,}1\,x = AT$. Noch nicht benutzt wurde $AB = 253$ und diese Größe zusammen mit s_1 und s_2 liefert sofort die Gleichung

$$s_1 + s_2 = 2 \cdot AB$$

oder

$$2{,}5\,x + 2{,}1\,x = 2 \cdot 253$$

Der ganzen Lösung kann man die kurze Form geben:

L. E.: m Z. E.: Sek.

Figur.

V. A.: I und II treffen sich x Sek. nach dem gemeinsamen Ablauf.

I	II
$c_1 = 2{,}5$	$c_2 = 2{,}1$
$t_1 = x$	$t_2 = x$
$s_1 = 2{,}5\,x$	$s_2 = 2{,}1\,x$
$= AB + BT$	$= AT$

$$s_1 + s_2 = 2\,AB$$

An einer weiteren Aufgabe soll gezeigt werden, wie die verschiedene Wahl der Unbekannten auf den Gang der Lösung einwirkt. Die Aufgabe ist dem Heis entnommen (§ 63 Nr. 148) und lautet:

Ein Dampfschiff und ein Segelschiff fahren beide von einem Orte M nach einem Orte N; das erste macht alle drei Stunden sieben, das zweite in derselben Zeit nur zwei Meilen. Das Segelschiff hat schon $3^1/_3$ Meilen zurückgelegt, ehe das Dampfschiff abfährt, und kommt 5 Stunden später an als das zweite. Wieviel Zeit gebraucht das Dampfschiff von M bis N, und wie weit ist der erste Ort von dem zweiten entfernt?

Lösung: L. E.: Meile. Z. E.: Stunde.

Fig. 2.

I. V. A.: D braucht x Stunden, um von M nach N zu kommen.

D	S
$c_1 = \frac{7}{3}$	$c_2 = \frac{2}{3}$
$t_1 = x$	$t_2 = x + 5$
$s_1 = \frac{7}{3}x$	$s_2 = \frac{2}{3}(x + 5)$
$= MN$	$= PN$

$$s_1 - s_2 = MP$$

$$\frac{7}{3}x - \frac{2}{3}(x + 5) = 3\tfrac{1}{3}$$

II. V. A.: $MN = x$.

D	S
$c_1 = \frac{7}{3}$	$c_2 = \frac{2}{3}$
$s_1 = x$	$s_2 = x - 3\frac{1}{3}$
$t_1 = \dfrac{x}{\frac{7}{3}}$	$t_2 = \dfrac{x - 3\frac{1}{3}}{\frac{2}{3}}$

$$t_1 + 5 = t_2$$

$$\frac{3x}{7} + 5 = \frac{3x - 10}{2}$$

Das letztgenannte Beispiel gehört schon zu den nicht ganz einfachen Aufgaben, macht aber bei dieser Behandlungsweise den Schülern keine besondere Schwierigkeit, und ich habe gefunden, daß auch die kompliziertesten Aufgaben aus Heis und Bardey ganz bequem durch jenes systematische Vorgehen behandelt werden können. Kleine Modifikationen können ja eintreten: kann man z. B. auf keine Weise zwei der drei Größen s, c, t aus der Aufgabe gewinnen, so muß man eine Hilfsgröße — oft eine Strecke — einführen, die aus der Gleichung durch Division wieder verschwindet. Jene Behandlungsweise ist natürlich keine Methode in dem Sinne, daß man danach alle möglichen Aufgaben ganz mechanisch behandeln könnte wie man etwa für die Auflösung einer quadratischen Gleichung die Schüler nur eine Formel lernen zu lassen braucht, sie scheint mir aber den Vorzug zu haben, daß der Tertianer nicht erst lange suchen muß, wie er die Aufgabe anfängt, sondern in dem Schema einen Wegweiser besitzt, der ihm die Überlegung erleichtern hilft.

3. Funktionsbegriff. Graphische Darstellung.

Von der Formel $s = c \cdot t$ ausgehend kann man den Schülern mit Leichtigkeit den Begriff einer Funktion klar machen. Nimmt man für c einen bestimmten Zahlenwert, etwa 3, und läßt eine Tabelle entwerfen, in der neben jedem t das zugehörige $s = 3 \cdot t$ steht, so erkennen sie, daß man zwar t beliebig wählen darf, daß dann aber s bestimmt ist; beide Größen sind zwar veränderlich, der Wert von s hängt aber von der Größe

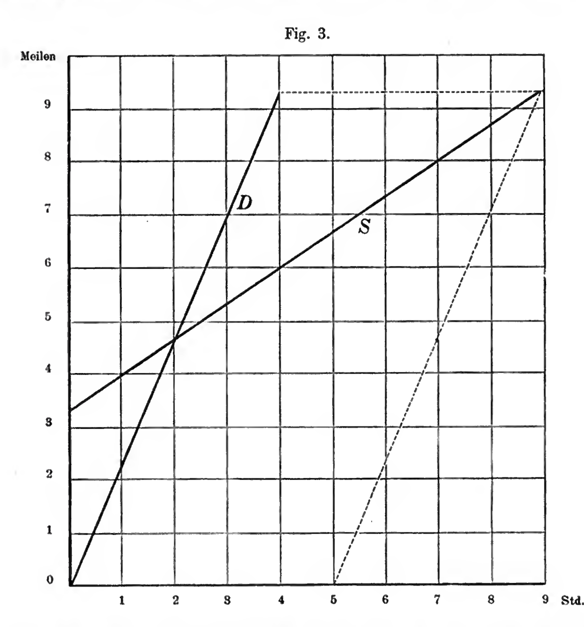
von t ab; man hat so die Begriffe der unabhängigen und abhängigen Veränderlichen eingeführt, damit ist der Funktionsbegriff da. Für diesen werden wieder möglichst zahlreiche Beispiele gebracht, neben anderen die bekannten der Physik entlehnten: Luftdruck als Funktion der Berghöhe und umgekehrt; Temperatur als Funktion der Höhenlage eines Ortes; Temperatur während eines Tages als Funktion der Tageszeit usw. Auf diese Beispiele geht man nun bei der graphischen Darstellung noch einmal ein. Auch sie kann sich unmittelbar an die Besprechung der Fundamentalformel anschließen. Zunächst wird man gut tun, um die Schüler allmählich an die Übertragung von Zahlengrößen in die Geometrie zu gewöhnen, eine Gerade — Achse — mit einem Punkte O auf ihr — Anfangspunkt — zu wählen, auf ihr von O aus die verschiedenen Werte von s nach rechts hin abzutragen, wobei für jeden solchen Punkt zugleich das betreffende t hingeschrieben wird. Bei Hinnahme vergangener Zeitpunkte — negative t — wird s negativ und ist nach links hin abzutragen. — Übrigens ist es m. E. sehr empfehlenswert, schon bei der Einführung in die Buchstabenrechnung die Darstellung positiver und negativer Zahlen auf einer Achse durchzunehmen. — Dann kann man vielleicht noch bis zur allgemeinsten Formel für die gleichförmige Bewegung:

$$s = s_0 + c(t - t_0)$$

und der geometrischen Darstellung dieser Bewegung gehen, und schließlich wendet man sich zur Benutzung von zwei Achsen. Hier knüpft man am besten an praktische Beispiele an, z. B. an die Registrierbarometer und -thermometer, die den Schülern von den Optikerläden her bekannt sind. Man zeigt, wie vorteilhaft es ist, Temperatur und Zeit je auf einer Achse zu vermerken, läßt sie auch selbst Temperaturkurven zeichnen; der Begriff der positiven und negativen Seite der beiden Achsen ergibt sich dabei von selbst. Schließlich geht man zur Formel $s = c \cdot t$ über und läßt für verschiedene Werte von c die zugehörigen Kurven zeichnen und weist auf die mit verschiedenem c verschieden starke Neigung der Kurven hin. Daß diese Kurven stets Gerade sind, ist den Schülern aus der Art der Konstruktion ohne weiteres einleuchtend. Will man sich damit nicht zufrieden geben, so kann man zur Beruhigung des mathematischen Gewissens auch den strengen Beweis geben, selbst wenn die Ähnlichkeitslehre noch nicht bekannt ist. Um die allgemeine Bewegungsgleichung $s = s_0 + c(t - t_0)$ graphisch darzustellen, benutze ich in Anlehnung an die französischen Lehrpläne und Schulbücher, die überhaupt sehr anregend sind und auch bei uns mehr Beachtung verdienten, den Eisenbahnfahrplan und lasse den Zugverkehr einer bestimmten Strecke im Verlaufe etwa eines Vormittags auf Millimeterpapier aufzeichnen. Ein solcher gezeichneter Fahrplan macht den Jungen viel Vergnügen; sie sehen um wieviel übersichtlicher er ist als ein

gedruckter, erkennen daraus die verschiedenen Geschwindigkeiten der Züge usw. Schließlich nimmt man sich nun die Bewegungsaufgaben vor; auch für den Tertianer sind viele davon durch graphische Darstellung lösbar; bei den Aufgaben, zu deren Lösung die geometrischen Kenntnisse noch nicht ausreichen, wird wenigstens auf diese Weise eine geometrische Kontrolle der errechneten Lösung ermöglicht. Als Beispiel für die Lösung einer Bewegungsaufgabe durch graphische Darstellung sei das zweite der obigen Bei-

Fig. 3.



spiele gewählt. In der obigen Figur ist die Konstruktion durch die punktierten Linien angedeutet und ohne weiteres verständlich. Zur Zeichnung wird am besten Millimeterpapier benutzt, als Maßstab wurde benutzt: 1 Meile = 1 cm, 1 Stunde = 1 cm.

Über dieser Einführung in die analytische Geometrie darf natürlich die algebraische Behandlung der Gleichungen nicht vernachlässigt werden; ich reserviere gewöhnlich für die Zeichenübungen die letzte Viertelstunde;

eine ganze Stunde lang weiter nichts zu tun als eine Gleichung nach der andern zu behandeln, ist so wie so für Lehrer wie Schüler ermüdend, das Eingehen auf die geometrische Darstellung bietet eine kleine Abwechslung und wirkt nur anregend.

Ist man so weit, daß die Schüler in der graphischen Darstellung von Bewegungen hinreichend geübt sind, braucht man nur noch für t-Achse und s-Achse die Namen x-Achse und y-Achse einzuführen, um sofort zur gewöhnlichen Bezeichnungsweise der analytischen Geometrie zu kommen. Hier bieten sich nun auch für Tertianer und Untersekundaner manche Anwendungen. Man kann außer der allgemeinen Gleichung der Geraden $y = ax + b$ auch noch einfache Gleichungen anderer Kurven darstellen lassen, als einfachste die (auch in den französischen Lehranstalten für Tertia vorgeschriebenen) durch die Gleichungen

$$y = x^2 \quad \text{und} \quad y = \frac{1}{x}$$

definierte Parabel bez. Hyperbel.

Man kann andererseits leicht den Übergang machen von der Gleichung $y = ax + b$ der Geraden zur Auflösung der algebraischen Gleichung $0 = ax + b$, ferner zum geometrischen Bestimmen der gemeinsamen Lösung zweier linearer Gleichungen mit zwei Unbekannten usw.

Damit ist der Übergang zu den Stoffen der Oberklassen sozusagen schmerzlos vor sich gegangen; die weitere Entwicklung bleibt dann der Sekunda und Prima vorbehalten.

---

7. Zur Methodik des Rechenunterrichts in der Quarta höherer Lehranstalten.

Von Oberlehrer F. Kühn (Osnabrück).

Im folgenden soll aus dem Rechenpensum der Quarta höherer Lehranstalten nur der Teil eingehender besprochen werden, der nach der Ansicht des Verfassers den Schülern besondere Schwierigkeiten macht und in den Lehrbüchern vielfach nicht gründlich und klar genug behandelt ist: gemeint ist die Prozentrechnung. Unter Prozentrechnung verstehe ich die Zins-, Rabatt-, Gewinn- und Verlustrechnung usw., d. h. also alle die Rechnungen, bei welchen von Prozent die Rede ist. Diese Definition erscheint auf den ersten Blick überflüssig, sie ist aber wohl nicht ganz zwecklos, wenn man sich überzeugt, daß recht viele Lehrbücher von einer Prozentrechnung sprechen und dann beinahe im Gegensatz dazu von Zins-

rechnung usw. Es dürfte genügen, wenn zur Erläuterung der hier zu besprechenden Methode aus den verschiedenen Prozentrechnungsarten nur eine ausführlicher behandelt wird. Ich wähle die Zinsrechnung, weil sie von allen die für das praktische Leben wichtigste ist, und weil sie den allgemeinsten Fall darstellt. Zum Schluß soll noch ein allgemeiner Überblick über die Prozentrechnungsarten gegeben und ihr Zusammenhang mit der Zinsrechnung hergestellt werden.

Bei der Zinsrechnung können nur fünf verschiedene Größen auftreten, nämlich Kapital, Zinsen, Zeit, Summe und Prozentzinsen (gleich Zinsfuß). Diese fünf Größen müssen zunächst den Schülern genau definiert werden. Diese Definitionen können etwa folgendermaßen lauten: 1. Kapital ist die Menge Geldes, welche der Geldausleiher oder Gläubiger dem Geldempfänger oder Schuldner leiht. 2. Unter Zinsen versteht man das Geld, welches der Schuldner dem Gläubiger in gewissen Zeitabschnitten dafür geben muß, daß dieser ihm das Kapital zur Benutzung geliehen hat, sich also der Gefahr eines Geldverlustes aussetzt, oder wenigstens sich selbst der Benutzung des Kapitals beraubt. 3. Die Zeit gibt an, wie lange der Gläubiger dem Schuldner das Kapital überlassen hat. 4. Die Summe erhält man, wenn man das Kapital und die Zinsen, welche das Kapital in einer gegebenen Zeit gebracht hat, zusammenzählt. 5. Zinsfuß oder Prozentzinsen sind die Zinsen, welche hundert Mark Kapital nach einjähriger Ausleihezeit bringen. Es ist also bei Prozentzinsen immer stillschweigend die Zeit: „ein Jahr" mit eingeschlossen, falls nicht in der Aufgabe eine andere Zeit, für welche der Zinsfuß gelten soll, besonders erwähnt ist. Dieser Begriff der Prozentzinsen fällt erfahrungsgemäß den Schülern besonders schwer. Daher sind folgende Sätze sehr eingehend zu üben und durch viele Beispiele den Schülern geläufig zu machen. In den Worten „fünf Prozent Zinsen" liegen folgende zwei Beziehungen: 100 ℳ Kapital bringen nach einjähriger Ausleihezeit fünf Mark Zinsen, oder 100 ℳ Kapital sind nach einjähriger Ausleihezeit zu 105 ℳ Summe angewachsen.

Nachdem man bis hierher gekommen ist, muß nun erst der Schüler aus den einzelnen Aufgaben der vorliegenden Sammlung herausfinden lernen, welche von den fünf Größen der Zinsrechnung in einer Aufgabe gegeben sind, welche gesucht ist und von welcher Größe gar nicht die Rede ist. Er wird nämlich finden, daß immer drei Größen gegeben sind. Die Definitionen der fünf Größen der Zinsrechnung und die beiden Sätze von dem Zinsfuß haben die Schüler in ein Regelheft einzutragen und sich nicht dem Worte, aber dem Sinne nach einzuprägen.

Darauf werden den Schülern die sogenannten fünf Fundamentalaufgaben der Zinsrechnung gegeben und von ihnen entwickelt.

Erste Fundamentalaufgabe:

Wieviel Zinsen bringen 800 ℳ bei 4 % nach fünfjähriger Ausleihezeit? Folgende Überlegungen sind anzustellen: Hier sind Kapital, Zinsfuß und Zeit gegeben, nach Zinsen ist gefragt. Da die Summe hier nicht erwähnt ist, so kann man aus den zwei Sätzen, die wir aus den Worten „fünf Prozent“ herauslesen, nur den nehmen, bei welchem auch von Summe nichts gesagt ist, d. h. also den Satz: Hundert Mark Kapital bringen nach einjähriger Ausleihezeit fünf Mark, oder für unsere Aufgabe zurechtgemacht vier Mark Zinsen. Da wir bereits von einfacheren Aufgaben her wissen, daß die Größe, nach der in der Aufgabe gefragt ist, am Ende stehen muß, so erkennen wir, daß auch die Stellung des Satzes die richtige ist, da ja von den drei Größen: Kapital, Zeit und Zinsen in obigem Satze die gesuchte Größe: Zinsen den Schluß bildet. Den Satz: „100 ℳ Kapital bringen nach einjähriger Ausleihezeit 4 ℳ Zinsen“ nennen wir die Aussage. Da den Schülern bereits bekannt ist, daß gleiche Benennungen untereinander stehen müssen, so wird der Fragesatz: „800 ℳ Kapital bringen nach fünfjähriger Ausleihezeit ? ℳ Zinsen“ ohne Mühe gefunden. Aussage und Frage zusammen bezeichnen wir als Wortansatz. Die zeilenweise Entwicklung der Aufgabe geht in bekannter Weise vor sich. Erst wird das Kapital verändert, während die Zeit auf der Einheit stehen bleibt, und dabei festgestellt, in welcher Weise diese Veränderungen (Hindurchführung durch die Einheit) die Zinsen beeinflussen. Dann wird ebenso die Zeit zu der im Fragesatz gegebenen Vielheit geführt und die dadurch bedingte Veränderung der Größe der Zinsen aufgeschrieben, wenn das Kapital dabei auf der im Fragesatz stehenden Zahl beharrt. Man erhält also folgende Form:

Wortansatz:	100	ℳ	Kap.	br.	nach	1 jähr.	Ausleihez.	4	ℳ	Z.
	800	„	„	„	„	5 „	„	?	„	„
Entwicklung:	100	„	„	„	„	1 „	„	4	„	„
	1	„	„	„	„	1 „	„	$\frac{4}{100}$	„	„
	800	„	„	„	„	1 „	„	$\frac{4 \cdot 800}{100}$	„	„
	800	„	„	„	„	5 „	„	$\frac{4 \cdot 800 \cdot 5}{100}$	„	„

Die Abkürzungen sind nötig, damit der Schüler die Sätze in eine Zeile hineinbekommt und so gleiche Benennungen untereinander schreiben kann. Der „Bruchansatz“ $\frac{4 \cdot 800 \cdot 5}{100}$ ℳ Zinsen liefert das „Ergebnis“ 160 ℳ Zinsen. Natürlich kann in Quarta von der Berücksichtigung der Zinseszinsen keine Rede sein; es ist daher am besten, bei den Aufgaben statt der Jahre recht häufig nur Monate und Tage zu wählen. Für diese Fälle

würde die Aussage lauten müssen: „100 ℳ Kapital bringen in 12 Monaten 4 ℳ Zinsen“ oder „100 ℳ Kapital bringen in 360 Tagen 4 ℳ Zinsen“, da das Jahr dabei der Praxis entsprechend zu 360 Tagen gerechnet wird.

Zweite Fundamentalaufgabe:

Welches Kapital bringt bei 3 % in 7 Monaten 42 ℳ Zinsen?

Hier sind Zinsen, Zinsfuß und Zeit gegeben, nach Kapital ist gefragt. Wieder ist die Summe nicht erwähnt. Wir lesen also aus den Worten „3 % Zinsen“ folgende Beziehung heraus: „100 ℳ Kapital bringen nach einjähriger Ausleihezeit 3 ℳ Zinsen“, müssen aber, da nach Kapital gefragt ist, diesen Satz so umstellen: „Auf 3 ℳ Zinsen kommen bei einjähriger Ausleihezeit 100 ℳ Kapital. Der Fragesatz folgt nun ohne weiteres. Bei der Entwicklung der Aufgabe stößt für die Schüler die Schwierigkeit auf, genau zu erfassen, daß bei gleichbleibenden Zinsen und kürzerer Zeit das zugehörige Kapital größer sein muß und umgekehrt. Man sagt bekanntlich: Kapital und Zinsen stehen im umgekehrten Verhältnis. Diese Tatsache muß den Schülern sorgsamst durch viele Beispiele erklärlich gemacht werden.

Dritte Fundamentalaufgabe:

Wenn ein Kapital von 700 ℳ nach 6 Monaten 15,75 ℳ Zinsen bringt, zu wieviel Prozent ist es dann ausgeliehen? Da hier wieder die Summe nicht vorkommt, so ergibt sich aus 5 %:

„100 ℳ Kapital bringen in einem Jahre 5 ℳ Zinsen“. Der Zinsfuß ist aber jetzt gesucht, wir müssen also für unsere Aufgabe aus obigem Satze folgenden herausformen; „100 ℳ Kapital bringen nach einjähriger Ausleihezeit ? ℳ Zinsen“. Wir erhalten also hier zuerst den Fragesatz, und zwar gleich in richtiger Stellung und können nun leicht die Aussage: „700 ℳ Kapital bringen nach sechsmonatlicher Ausleihezeit 15,75 ℳ Zinsen“ darüber schreiben. Da hier noch unter Monaten Jahre stehen, so werden wir nachträglich für „einjährig“ „zwölfmonatlich“ einsetzen, also den Ansatz erhalten:

700 ℳ Kap. br. nach 6 monatl. Ausleihez. 15,75 ℳ Z.
100 „ „ „ „ 12 „ „ ? „ „

Die Entwicklung der Aufgabe bietet keine Schwierigkeit.

Vierte Fundamentalaufgabe:

In welcher Zeit bringen 1200 ℳ Kapital bei $3\frac{1}{2}$ % 21 ℳ Zinsen?

Dieselben Betrachtungen wie in den vorhergehenden Fundamentalaufgaben führen zu dem Ansatz:

100 ℳ Kap. bringen $3\frac{1}{2}$ ℳ Zins. in 360 Tagen.
1200 „ „ „ 21 „ „ „ ? „

Ich wähle hier die Zeiteinheit Tag, weil der Schüler am leichtesten mit der kleinsten Zeiteinheit arbeiten wird, da dadurch meistens Brüche im Ergebnisse vermieden werden. Natürlich kann auch eine andere Zeiteinheit genommen werden und der Schüler dadurch veranlaßt werden, Bruchteile von Jahren und Monaten in Tage umzurechnen. Die Entwicklung bringt hier eine ähnliche Schwierigkeit wie in der zweiten Fundamentalaufgabe. Denn wenn die Zinsen ihre Größe beibehalten, so muß zu einem kleineren Kapital eine längere Zeit gehören und umgekehrt zu einem größeren Kapital eine kleinere Zeit.

Fünfte Fundamentalaufgabe:

Welches Kapital ist bei 4 % in drei Monaten zu 808 ℳ Summe angewachsen?

Diese Aufgabe fällt im Ansatz den Schülern am schwersten. Es muß hier zuerst erläutert werden, daß bei gleichbleibendem Kapital das Wachsen der Summe in keinem Verhältnis zum Wachsen oder Fallen der Zeit steht, d. h. wenn die Zeit sich verdoppelt, ist die Summe weder doppelt noch halb so groß geworden als vorher. Da wir aber bei der Entwicklung einer Aufgabe vom Wortansatz zum Bruchansatz immer nur entweder multiplizieren oder dividieren, so schließen wir: Im Ansatz dürfen nicht Kapital, Summe und Zeit zusammen vorkommen. Dasselbe gilt aus demselben Grunde von Zinsen, Zeit und Summe. Wir müssen vielmehr bei dieser Fundamentalaufgabe erst eine Nebenrechnung ausführen, ehe wir zum Ansatz schreiten dürfen: wir müssen erst ausrechnen, welche Summe bei gegebener Ausleihezeit dem Kapital von 100 ℳ entspricht; d. h. wir rechnen nach Fundamentalaufgabe 1 die Zinsen aus, welche dem Kapital von 100 ℳ in der gegebenen Ausleihezeit entsprechen und zählen dann diese Zinsen zu 100 ℳ hinzu. In unserer Aufgabe erhalten wir auf diese Weise: Einem Kapital von 100 ℳ entspricht eine Summe von 101 ℳ. Jetzt scheiden wir im Hauptansatz die Zeit als bereits berücksichtigt ganz aus und kommen zu folgendem:

Einer Summe von 101 ℳ entspricht ein Kapital von 100 ℳ bei der gegebenen Zeit. Einer Summe von 808 ℳ entspricht ein Kapital von ? ℳ?

Die Entwicklung ist hier sehr leicht.

Nachdem diese fünf Fundamentalaufgaben durchgenommen sind, die der Schüler sich ebenfalls mit Wortansatz und Entwicklung (siehe Fundamentalaufgabe I) in sein Regelheft eintragen muß, ist in der gegebenen Aufgabensammlung bei jeder Aufgabe, die gerechnet werden soll, festzustellen, mit Hilfe welcher Fundamentalaufgabe dieselbe zu lösen ist.

Dabei ist noch zu beachten, daß sich bei der Zinsrechnung zwölf verschiedene Aufgaben bilden lassen. Mehr Aufgaben als zwölf sind nicht möglich, weil bei allen übrigen Kombinationen entweder aus den gegebenen Größen die gesuchte unmittelbar durch Addition oder Subtraktion folgt, oder aber die gegebenen Stücke ein Datum bilden, und damit die Aufgabe unlöslich wird. Hier sollen nun die sieben Aufgaben der Zinsrechnung zusammengestellt werden, die außer den Fundamentalaufgaben noch auftreten können und die wir Nebenaufgaben nennen wollen. Dabei führen wir der Kürze halber für Zinsen das Zeichen Z ein, ebenso für Kapital K, für Summe S, für Zeit T und für Zinsfuß P.

Nebenaufgabe	1:	Es	sind	gegeben:	S, T, Z;	es	ist	gefragt	nach	P
„	2:	„	„	„	T, K, S;	„	„	„	„	P
„	3:	„	„	„	K, P, S;	„	„	„	„	T
„	4:	„	„	„	P, Z, S;	„	„	„	„	T
„	5:	„	„	„	P, S, T;	„	„	„	„	Z
„	6:	„	„	„	T, K, P;	„	„	„	„	S
„	7:	„	„	„	T, Z, P;	„	„	„	„	S.

Dieses Schema braucht der Schüler natürlich nicht kennen zu lernen, aber er muß die Nebenaufgaben auf die Fundamentalaufgaben zurückzuführen verstehen.

Bei Nebenaufgabe 1 ist nach P gefragt, folglich müßten nach Fundamentalaufgabe 3 T, Z und K gegeben sein. Davon fehlt K; wir erhalten aber leicht K, wenn wir von dem gegebenen S das gegebene Z abziehen. In ähnlicher Weise läßt sich Nebenaufgabe 2 durch Fundamentalaufgabe 3 lösen. Bei Nebenaufgabe 3 ist nach T gefragt, folglich muß Fundamentalaufgabe 4 gebraucht werden und Z, P und K gegeben sein. Z fehlt, wird aber, wie der Schüler sofort einsieht, durch Subtraktion des gegebenen K von dem ebenfalls gegebenen S erhalten. Entsprechend wird Nebenaufgabe 4 erledigt. Nebenaufgabe 5 läßt sich nicht direkt lösen, wenn nur die fünf Fundamentalaufgaben benutzt werden sollen; es treten aber bei dieser Aufgabe dieselben gegebenen Größen auf wie in der fünften Fundamentalaufgabe. Daher berechnen wir zunächst nach dieser Fundamentalaufgabe K und subtrahieren das gefundene K von dem gegebenen S, um die gesuchte Größe Z zu erhalten. Nebenaufgabe 6 enthält dieselben gegebenen Größen wie Fundamentalaufgabe 1 und 7 dieselben wie Fundamentalaufgabe 2, also wird bei der ersteren zunächst Z, bei der anderen K berechnet und durch Addition dann S gefunden. Für die Schüler genügt es, wenn sie mit den fünf Fundamentalaufgaben genau Bescheid wissen, d. h. wenn sie von jeder Fundamentalaufgabe die gegebenen Größen, die gesuchte

Größe und den Wortansatz angeben können. Aber der Lehrer hat darauf zu achten, daß auch die sieben Nebenaufgaben häufig genug gebraucht werden, damit der Schüler dieselben mühelos auf die Fundamentalaufgaben zurückführen lernt. Man könnte hier fragen: Warum überhaupt Fundamentalaufgaben? Ist nicht das Ziel auch erreicht, wenn der Schüler einen Wortansatz aus den gegebenen und der gesuchten Größe richtig zu bilden versteht? Darauf ist zu erwidern, daß das wohl genügen könnte, wenn die fünfte Fundamentalaufgabe nicht wäre. Hier werden aber die Schüler ohne den festen Anhalt, den sie an den Fundamentalaufgaben besitzen, immer ratlos dastehen. Gerade der fünften Fundamentalaufgabe wegen halte ich die Aufstellung der Fundamentalaufgaben überhaupt für unerläßlich.

In wochenlangen Übungen sind jetzt aus der gegebenen Aufgabensammlung Aufgaben auszuwählen, welche in ihrem Texte möglichst abweichend voneinander sein müssen, damit der Schüler sich an die verschiedenen im praktischen Leben üblichen Ausdrucksweisen gewöhnt. Diese Übungen sind so lange fortzusetzen, bis die Schüler völlig sicher die passende Fundamentalaufgabe herausfinden. Es schadet nichts, wenn man ein ganzes Vierteljahr auf diese Übungen verwendet, denn die verbrauchte Zeit und Mühe kommt bei allen übrigen Prozentrechnungsarten dem Lehrer zugute.

Zum Schluß noch einen Überblick über die Prozentrechnung als Ganzes. Man kann bei den Prozentrechnungsarten zwei große Gruppen unterscheiden: 1. solche, bei welchen der Begriff „Zeit“ noch nicht auftritt, 2. solche, bei welchen der Begriff „Zeit vorkommt. Zu der ersten Gruppe gehören die Gewinn-, Verlust-, Tararechnung u. a., zur zweiten Gruppe die Zinsrechnung und die Rabatt- oder Diskontorechnung. Hierbei sei noch erwähnt, daß ich eine Trennung zwischen Rabatt auf hundert und Rabatt in hundert, die die meisten Rechenbücher machen, für verwirrend und überflüssig halte; es scheint mir das beste, auf Rabatt auf hundert, der in der Praxis doch nur sehr selten gebraucht wird, ganz zu verzichten und nur noch mit Rabatt in hundert oder Diskonto zu rechnen.

Bei der Gewinnrechnung treten auf die Begriffe: Einkaufspreis, Verkaufspreis, Gewinn und Prozentgewinn; bei Verlustrechnung: Einkaufspreis, Verkaufspreis, Verlust und Prozentverlust. Die Tararechnung bringt die Größen: Bruttogewicht, Nettogewicht, Tara und Prozenttara; die Diskontorechnung endlich: Schuld, Diskonto, Barzahlung, Zeit und Prozentdiskonto. Bei den ersten drei Rechnungsarten: Gewinn-, Verlust- und Tararechnung fällt natürlich die Fundamentalaufgabe, welche der vierten der Zinsrechnung entspricht, fort, so daß nur noch vier Fundamentalaufgaben übrig bleiben, und die Anzahl der überhaupt möglichen verschiedenen Aufgaben beschränkt

sich hier auf je neun, wie weiter unten noch näher besprochen werden soll. Bei der Diskonto- beziehungsweise Rabattrechnung dagegen lassen sich genau wieder zwölf verschiedene Aufgaben aufstellen, welche auf fünf Fundamentalaufgaben zurückgeführt werden können.

Durch folgendes Schema soll nun erläutert werden, welche Größen der übrigen Prozentrechnungsarten den Größen der Zinsrechnung in den Fundamentalaufgaben entsprechen:

1. Dem Z der Zinsrechnung entspricht:

Diskonto	bei	der	Diskonto-	Rechnung
Gewinn	„	„	Gewinn-	„
Verlust	„	„	Verlust-	„
Tara	„	„	Tara-	„

2. Dem K der Zinsrechnung entspricht:

Schuld	bei	der	Diskonto-	Rechnung
Einkaufspreis	„	„	Gewinn-	„
„	„	„	Verlust-	„
Bruttogewicht	„	„	Tara-	„

3. Dem S der Zinsrechnung entspricht:

Barzahlung	bei	der	Diskonto-	Rechnung
Verkaufspreis	„	„	Gewinn-	„
„	„	„	Verlust-	„
Nettogewicht	„	„	Tara-	„

4. Dem P der Zinsrechnung entspricht:

Prozentdiskonto	bei	der	Diskonto-	Rechnung
Prozentgewinn	„	„	Gewinn-	„
Prozentverlust	„	„	Verlust-	„
Prozenttara	„	„	Tara-	„

5. Dem T der Zinsrechnung entspricht:

Zeit bei der Diskonto-Rechnung.

Wohl zu unterscheiden ist hier zwischen „dem Sinne nach entsprechen“ und „in den Fundamentalaufgaben entsprechen“ (d. h. bei der Anfertigung des Wortansatzes). Im vorhergehenden Schema ist „entsprechen“ im letzteren Sinne gemeint.

Bei der Diskontorechnung muß man den Diskonto von der Schuld abziehen, um zur Barzahlung zu kommen, ebenso muß man bei der Verlustrechnung den Verlust von dem Einkaufspreis abziehen, um den Verkaufspreis zu erhalten und bei der Tararechnung die Tara vom Bruttogewicht subtrahieren, um das Nettogewicht zu finden. Bei der Zinsrechnung

und Gewinnrechnung dagegen werden Kapital und Zinsen bezw. Einkaufspreis und Gewinn zusammengezählt, um zur Summe bezw. zum Verkaufspreise zu gelangen. Man könnte also nach diesem Gesichtspunkte eine neue Gruppierung der Prozentrechnungsarten durchführen. Während man nämlich bei der Zinsrechnung und Gewinnrechnung aus den Worten 5 % herauslesen kann: „100 ℳ Kapital sind nach einjähriger Ausleihezeit zu 105 ℳ Summe angewachsen"; bezw. „100 ℳ Einkaufspreis entsprechen 105 ℳ Verkaufspreis", muß man bei den übrigen Rechnungsarten folgende Beziehung aus 5 % erkennen:

„100 ℳ Schuld entsprechen bei einjähriger Vorausbezahlung 95 ℳ Barzahlung", oder

„Auf 100 ℳ Einkaufspreis kommen 95 ℳ Verkaufspreis", oder

„Auf 100 kg Bruttogewicht kommen 95 kg Nettogewicht".

Wegen dieses verschiedenen Verhaltens der sich entsprechenden Größen: Summe, Barzahlung, Verkaufspreis und Nettogewicht kann man diese Größen Fundamentalgrößen zweiter Ordnung nennen und die übrigen Größen unter dem Namen Fundamentalgrößen erster Ordnung zusammenfassen. Jetzt soll hier eine Zusammenstellung der möglichen einfachen Aufgaben bei den genannten fünf Rechnungsarten ausgeführt werden. Der Kürze wegen seien dabei für Diskonto D, für Schuld Sch, für Barzahlung B, für Zeit wieder T und für Prozent P geschrieben, ebenso für Einkaufspreis E, für Verkaufspreis Vk, für Gewinn G, für Verlust V, für Tara Ta, für Bruttogewicht Br und für Nettogewicht N eingeführt. Die römische Zahl hinter den gegebenen Größen bezeichnet die betreffende Fundamentalaufgabe. Um leichter vergleichen zu können, sind die vorher schon aufgestellten Aufgaben der Zinsrechnung hier nochmals mit hingeschrieben. Die gleichen arabischen Zahlen sollen die sich entsprechenden Aufgaben andeuten.

Zinsrechnung.		**Diskontorechnung.**	
Gegeben.	Gesucht.	Gegeben.	Gesucht.
1. K, P, T I	Z	1. Sch, P, T I	D
2. Z, P, T II	K	2. D, P, T II	Sch
3. Z, K, T III	P	3. D, Sch, T III	P
4. Z, K, P IV	T	4. D, Sch, P IV	T
5. P, T, S V	K	5. P, T, B V	Sch
6. Z, T, S	P	6. D, T, B	P
7. K, T, S	P	7. Sch, T, B	P
8. K, P, S	T	8. Sch, P, B	T
9. Z, P, S	T	9. D, P, B	T
10. P, T, S	Z	10. P, T, B	D
11. K, P, T	S	11. Sch, P, T	B
12. Z, P, T.	S	12. D, P, T	B

Gewinnrechnung.

Gegeben.	Gesucht.
1. E, P I	G
2. G, P II	E
3. E, G III	P
4. — —	—
5. P, Vk IV	E
6. G, Vk	P
7. E, Vk	P
8. — —	—
9. — —	—
10. P, Vk	G
11. E, P	Vk
12. G, P	Vk

Verlustrechnung.

Gegeben.	Gesucht.
1. E, P I	V
2. V, P II	E
3. V, E III	P
4. — —	—
5. P, Vk IV	E
6. V, Vk	P
7. E, Vk	P
8. — —	—
9. — —	—
10. P, Vk	V
11. E, P	Vk
12. V, P	Vk

Tararechnung.

Gegeben.	Gesucht.
1. Br, P I	Ta
2. Ta, P II	Br
3. Ta, Br III	P
4. — —	—
5. P, N IV	Br
6. Ta, N	P
7. Br, N	P
8. — —	—
9. — —	—
10. P, N	Ta
11. Br, P	N
12. Ta, P.	N

Die Zurückführung der Nebenaufgaben (6 bis 12) auf die Fundamentalaufgaben geschieht für die übrigen Rechnungsarten in derselben Weise, wie dies für die Zinsrechnung ausgeführt ist.

Leider bringen bei weitem die meisten der gebräuchlichen Rechenbücher nicht für sämtliche möglichen einfachen Fälle Beispiele, so daß der Lehrer gezwungen ist, sich selbst passende Aufgaben zurecht zu machen. Dafür enthalten die Sammlungen Aufgaben, die man zusammengesetzte nennen kann. Als Beispiele dafür führe ich folgende beide Aufgaben an: Welches Kapital bringt in 2 Jahren bei 5 % ebensoviel Zinsen wie 3000 ℳ zu 4 % in 3 Jahren? und: Eine Ware wiegt brutto 350 kg, die Tara beträgt 10 %. Wieviel wird an dieser Ware im ganzen gewonnen, wenn ein Kilogramm netto im Einkauf 1,10 ℳ kostete und für 1,50 ℳ verkauft wurde? Es wäre sicherlich besser, wenn für diese zusammengesetzten Aufgaben, d. h. für diejenigen, bei welchen mehrere Prozentrechnungsarten

ineinander geschachtelt sind oder wenigstens dieselbe Rechnungsart mehrere Male zur Lösung benutzt werden muß, zunächst Aufgaben eintreten würden, welche dem oben aufgestellten Aufgabenschema entnommen wären. Als Anhang könnten dann zum Schlusse des Jahreskursus einige zusammengesetzte Aufgaben hinzugefügt werden, die der Lehrer, wenn er gerade einmal einen guten Schülerjahrgang hat, durchsprechen könnte; im allgemeinen aber wären sie der Tertia zuzuweisen, wo ja neben der Algebra das bürgerliche Rechnen nicht ganz vernachlässigt werden soll.

Vielleicht tragen diese Zeilen dazu bei, daß in unseren Rechenübungsbüchern künftig eine gründlichere Durcharbeitung der einzelnen Prozentrechnungsarten als bisher vorgenommen wird.

Vermischtes.

Eine amerikanische Erklärung zugunsten des Studiums der klassischen Sprachen.

Das Juniheft der Chicagoer „School Review“ bringt an der Spitze einen ausführlichen Bericht über eine im März abgehaltene Konferenz, auf welcher der Wert humanistischer Vorbildung für das Studium der Medizin und der Ingenieurkunst von berufenen Vertretern dieser Fächer erörtert worden ist. Im nächsten Jahre (März 1907) soll dann eine ähnliche öffentliche Erklärung in Beziehung auf das Studium der Rechtswissenschaft und der Theologie erfolgen.

Die diesjährige „Classical Conference“ at Aan Arbor, Mich. wurde mit einem Vortrage von Victor C. Vanghan, Dean of the Departement of Medicine and Surgery (University of Michigan), eröffnet, dem sich in der Diskussion Charles B. G. de Nancrede, Professor of Surgery, und William B. Hinsdale, Dean of the Homeopathic Medical College, beide ebenfalls von der University of Michigan, anschlossen. Für die Ingenieurwissenschaft sprach dann Herbert C. Sadler, Professor of Marine Engineering, ferner Gardner S. Williams, Professor of Civil, Hydraulic and Sanitary Engineering, und George W. Patterson, Professor of Electrical Engineering.

Das Ganze ist betitelt als „A Symposium on the Value of Humanistic, particulary Classical, Studies as a preparation for the Study of Medicine and of Engineering, from the point of view of the professions“ und zum Zweck größerer Verbreitung auch in Sonderabdrücken veröffentlicht worden.

Die Tendenz des Unternehmens ist ohne weiteres klar, die Vorträge lassen an Übereinstimmung nichts zu wünschen übrig und können als ernste Meinungsäußerungen erfahrener und anerkannter Dozenten ihres Eindrucks nicht verfehlen. Da ich glaube, daß man solchen Stimmen aus dem „Lande der Praxis“, so überraschend sie sein mögen oder gerade weil sie so überraschend sind, auch bei uns Beachtung zu schenken geneigt sein wird, so teile ich im folgenden einige bezeichnende Sätze mit.

„No one can become a student of anything until he learns how to study, and he does this only under the whip of application. No knowledge, save that of the most superficial character, is easily acquired. Like gold, true knowledge lies beneath the surface, and he who would possess it must dig for it, and systematic education should begin in learning how to use the senses — the pick and shovel, as it were, of the mind."

„The boy who has not studied these languages has missed the full and satisfying pleasure that comes to him who reads in the original the wonderful epic of Homer and the stately lines of Virgil, has caught the full force of the eloquence of Demosthenes and of Cicero, has had a bout with Horace and helped Caesar build his wonderfull bridge; and mirabile dictu, I believe that the boy who has had the wider view given by a study of the classics will be all the stronger in both experimental and practical medicine on account of the knowledge and wisdom gained from the wise men of Greece and Rome."

„As I look at the faces of my students, do I see a puzzled look or wrinkled forehead, because they do not understand the meaning of the technical terms I am employing, and which I must stop to explain! It is not my business to teach the meaning of ordinary technical terms. I should be able to use any technical term that I see fit to illustrate the subject, and the student should, if reasonably conversant with Greek and Latin, after a little reflection be able to understand it."

„As the humanistics, such as the classics, philosophy, history, the arts of reasoning, and so forth, have great cultural and disciplinary value, students should be encouraged to pursue them as a historic background against which the present appears."

„The greatest merit of these studies is not to be sought in their technical values, although a knowledge of Latin and Greek is time-saving in the etymological translation of words and phrases, and facilitates the learning of modern languages; but in that they conduce to a better interpretation of literature, both medical and general, in a broader sense, and are of great refining worth."

„It may be said that it should be the desire and aim of everyone connected with the education of engineers to raise the standard of the average or rank and file of the profession, so that in the future it will not be a source of wonder and surprise when an engineer is discovered who has interests outside his profession, and who can appreciate art and literature for themselves alone."

„There are those who urge for the engineer the sciences offer all that is necessary, and that the time spent upon any language at all is wasted. The next step after asserting that the sciences offer all that is needed, when that is shown to be untenable, is to assert that modern languages supply the deficiency, and we have the error of that idea before us in many of our present students. Anyone who has studied the ancient languages feels that there is something very materially lacking in the groundwork of the modern languages. German and French seem like a child's production as compared with the structure of Latin. Nor can one properly understand English without an understanding of the Latin grammar, I believe, though he should study it until he were gray. There are features of language which the study of English in itself does not bring out, and which cannot be brought out until one goes back to its parents tongue; and it is in these distinctions of meaning that the engineer must ultimately become versed. Oftentimes we look upon the study of language, and the student particularly looks upon it, with a view to its practical use.

He says: 'I can study German, and it will be of some use to me; I can study Latin, but what good is that to me? Nobody speaks Latin.' That is the very fortunate thing about it! Nobody does speak it. If you study Latin, you do not study it to speak it. If you wish to learn to speak German, go and live with a German family; do not waste your time in a classroom. It is not the purpose of the study to learn how to speak the language; the purpose is to understand its structure, and thereby understand the structure of our own language, and incidentally to acquire facility of expression."

„There is one more point bearing on the question as to whether the training in the high school shall be in Latin or in a modern language. Latin, if it is taught at all, is taught well; and I may say that it is very rarely that the modern languages are. A thing well done, one thing well done, is worth any number superficially done."

„We find to-day that the students who are entering college do not seem to be capable, on the average, of such a high grade of works as those who entered a few years ago. There seems to be a deterioration of the quality of mind, in its adaptability or its training. It has been said that the students who enter college today expect knowledge to be pumped into them or fed to them with a spoon. They look upon college as a kindergarten where they are to take their ease, and have information administered in sugar-coated preparations. They think that they can understand a thing when it is demonstrated before them, and they think that they have acquired it when they merely see it, though they could not reproduce it to save their souls. The result would be the same in translating, if one should read through a book catching here and there a word that he knew, and passing the others by. He would not get far in an understanding of his translation. The student must cover his whole subject; he must see what every word means; he must know the nice distinctions; and by the time he has accomplished that he has absorbed his subject, and when he has had four years of this training in language, he will be able to treat his mathematics in the same spirit."

„With a retrospect of twenty years, it seems to me I am warranted in saying that I could have better spared any other course that I took in high school than the Latin. If something must have gone, if I could have taken but three-fourths of the subjects that I took, the Latin would be be first and foremost, the one thing that would not have been left out."

„Why do we waste precious time in mastering absurd spelling? Answer these questions by saying that we will reform our ways, and the engineering student will find plenty of time for four, or better six, years of Latin, and even some Greek too, and thus not neglect a part of knowledge of most worth."

Wilhelm Fries.

Besprechungen.

1. Wilhelm Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 6. mit einem Anhange über die neueren Lehrpläne versehene Aufl. 624 S. Berlin (Dümmler) 1906.

Ein altes Buch und doch nicht veraltet, das seinen Platz behauptet trotz der Hochflut neuer Erscheinungen auf pädagogisch-didaktischem Gebiet. Uns ältere

Lehrer grüßt es wie ein bewährter Freund aus der Jugendzeit, da wir an seiner Hand treu beraten hineinschritten in die Bahn unseres Berufes und uns von ihm, dem theologisch und philosophisch tief gegründeten und in langer, reicher Erfahrung ausgereiften, einweisen ließen in die Aufgaben und Ziele des höheren Bildungswesens. Wer möchte nicht den greisen Verfasser zu der bewundernswerten geistigen Frische und Rüstigkeit beglückwünschen, die ihn zur Herausgabe auch noch dieser neuen Auflage befähigte! Und wer dem allverehrten Nestor der deutschen Schulmänner nicht die Freude gönnen an diesem vollgültigen Beweise dafür, daß seine Stimme immer noch gehört, sein Wort verstanden wird, auch von der jüngeren Generation, die bei der stetig anschwellenden Fachliteratur der Gefahr ausgesetzt ist, sich hastig ins Einzelne zu verlieren, wenn nicht ruhige, zusammenfassende Betrachtung sie zur Sammlung und Besinnung auf das große Ganze zurückruft!

Das Buch hat seine ursprüngliche Gestalt (erste Auflage 1868) bewahrt, und so ist es recht und gut. Zu den organisatorischen Neuerungen der letzten Jahrzehnte war allerdings Stellung zu nehmen, das ist seit der fünften Auflage in einem Anhange, dem siebenten Kapitel des dritten Abschnittes, unter dem Titel Neue Lehrpläne in aller Kürze S. 602—615 geschehen und jetzt durch einen Zusatz ergänzt worden. Gerade diese ganze Schlußerörterung zeigt die Vorzüge, durch die sich das Werk überhaupt auszeichnet, in besonderer Weise auf: überlegene Ruhe, Besonnenheit, Maßhalten. Schrader hat hier mit feinstem Takt Zurückhaltung geübt und Kritik „nur insoweit unternommen, als sie sich in Ermangelung längerer Beobachtung aus den allgemeinen Grundsätzen und aus der Geschichte unseres Bildungswesens ergab“. Auch wo es eine entschiedene Abwehr ungerechtfertigter und kaum verständlicher Angriffe gilt, wie wir Gymnasialmänner sie bekanntlich von seiten des Herrn Professors von Wilamowitz-Möllendorf haben erfahren müssen, spricht sich die eigene Überzeugung des Verfassers ruhig und vornehm aus, ohne auch nur um einen Ton sich zu den leidenschaftlichen Redewendungen des Angreifers herabstimmen zu lassen.

Im übrigen dürften die wohlüberlegten, tief auf den Grund gehenden Betrachtungen des Anhanges allen Reformfreunden vornehmlich zum Lesen zu empfehlen sein, sie werden ihnen zu denken geben.

Erschöpfende Literaturnachweise zu liefern hat der Verf. von Anfang an sich nicht zur Aufgabe gemacht, erwähnt finden wir in den Anmerkungen manche ältere Werke, an die wir uns gern erinnern lassen, weil sie ihren Wert behalten haben, daneben aber auch neue und neueste Erscheinungen, z. B. den Vortrag von Professor Roethe, die bekunden, daß Schrader die geistige Bewegung auf dem Gebiete des höheren Schulwesens bis in die Gegenwart aufmerksam verfolgt hat.

Halle a. S. **Wilhelm Fries.**

---

2. Wilhelm Münch, Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart. 124 S. Berlin, Nurcker, 1906.

Ein treffliches Buch, das auf wenigen Seiten einen reichen Inhalt entfaltet, ausgezeichnet, wie wir das bei Münch gewohnt sind, durch Feinheit der Beobachtung, durch sorgfältig abgewogenes Urteil, ganz sine ira et studio geschrieben, weit abweichend von der unruhigen Leidenschaft stürmischer Ankläger und Reformer und eben darum lehrreich und überzeugend. Wie der Verf. gegenüber leichtfertigen Vorwürfen mit vollkommener Sachlichkeit die vielfachen und wesentlichen Fortschritte

in der Entwicklung unserer Schulen darlegt, ohne die ihnen immerhin noch anhaftenden Mängel zu beschönigen, wie es das Verhältnis von Schule und Haus, die beiderseitigen Versäumnisse und Verfehlungen gerecht und mit zutreffender Berücksichtigung der allgemeinen sozialen Zustände beleuchtet, das muß man in dem Buche selbst nachlesen.

Ich habe mir nur an drei Stellen Fragezeichen gemacht. Erstens finde ich nicht, daß es „nach wie vor fast allgemein üblich ist" den Lehrerstand als sozial minderwertig anzusehen; dazu ist er denn doch in den letzten Jahrzehnten sowohl als ganzes wie in seinen einzelnen Vertretern zu stark hervorgetreten und auch absichtlich von oben herab gewürdigt und anerkannt worden (vgl. S. 42 f.). Zweitens dürfte die Behauptung, daß die Mienen der meisten Lehrer, wenn man ihnen in der Öffentlichkeit begegne, „etwas Müdes und Herbes, mitunter selbst Verbittertes", zeigen, zum mindesten einzuschränken sein (S. 54 f.). Nachdenklich, auch ernst: ja, das beweist eben die intensive geistige Tätigkeit im Unterricht, und mir begegnet dieser Ausdruck folgerichtig noch in erhöhtem Maße bei Universitätslehrern. Dagegen fehlt es weder hier noch dort auch nicht an behaglichem Sichgehenlassen, an innerer Freudigkeit, die sich im fröhlichen Blick, in frischer Rede und Gegenrede deutlich ausdrückt. Der Verkehr mit der Jugend erhält uns jung, soll uns jung erhalten; mir ist nichts lieber, als wenn ich meine Lehrer nach vollbrachter Arbeit frisch, elastisch, munter ihre Straße ziehen sehe. Ihnen diese Stimmung vorzuleben dürfte mit eine sehr dankbare Aufgabe der Direktoren sein. Endlich will es mir nicht recht glaubhaft erscheinen, daß es Schulen gibt, an denen „niemals ein pädagogisches Werk in die Lehrerbibliothek eingestellt und neben zahlreichen fachwissenschaftlichen keine pädagogische Zeitschrift gehalten wird" (S. 94). Ist es aber doch der Fall, dann haben diese Schulen sich selbst das Urteil gesprochen.

Im übrigen stimme ich Münchs Ausführungen ohne Rückhalt bei, freue mich auch insbesondere dessen, daß er (S. 60 ff.) das erziehliche Moment so stark hervorhebt und in dieser Hinsicht gerade zur Vertiefung ermahnt. Denn auch nach seiner Meinung ist über mancher Vervollkommnung im Lehrerstande zu kurz gekommen „das wirkliche, tiefere und rechte Verständnis der Jugend, und zwar der Jugend im ganzen und der so mannigfaltigen jugendlichen Individuen oder doch Typen, während dieses Verständnis doch die Grundlage aller erzieherischen Einwirkung bilden muß".

Münch bezeichnet am Schluß als Zweck seiner Betrachtungen eine Anleitung zur Selbstbesinnung. Diesen Zweck werden sie ganz gewiß bei jedem denkenden Leser erreichen, und solche Leser wünsche ich ihm in großer Zahl aus dem Kreise der Eltern wie der Lehrer. Diese können hier pädagogischen Takt lernen, in dem Sinne und Verstande wie ihn Herbart aufgefaßt und für das „höchste Kleinod der pädagogischen Kunst" erklärt hat. Von ihm hängt in der Tat der Erfolg aller unserer Bemühungen ab, und darum soll der Erzieher eben, um mit Herbart zu reden (Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik), „durch Überlegung, durch Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft vorbereiten — nicht sowohl seine künftigen Handlungen in einzelnen Fällen als vielmehr sich selbst, sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen, die seiner warten, und der Lage, in die er geraten wird".

Halle a. S. **Wilhelm Fries.**

---

3. E. Ebert und E. Neumann, Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereiche des Gedächtnisses. (Mit einer Figur im Text.) 232 S. Leipzig, Engelmann 1904. In der Sammlung von Abhandlungen Zur psychologischen Pädagogik, aus dem „Archiv für die gesamte Psychologie“, herausgegeben von E. Neumann, I. Bd. 5. Heft (S. 437 bis 668).

Diese gediegene und treffliche Arbeit verdient genau beachtet zu werden. Es handelt sich in ihr um einen experimentalen Beitrag zu dem wichtigen pädagogischen Problem der „formalen Bildung“. Nach der neueren Psychologie, die seit Herbart an Stelle der „Seelenvermögen“ tausend einzelne seelische Vorgänge gesetzt hat, ist „formale Bildung“ eigentlich unmöglich. Was durch Wiederholung geübt wird, sind ja, wie man meint, immer nur die betreffenden psychischen Vorgänge selbst, die wiederholt werden, nichts anderes. Z. B. mit dem Lernen von Vokabeln übt man hiernach keineswegs die Merkfähigkeit etwa für optische Zeichen mit, noch weniger das Gedächtnis überhaupt, sondern eben nur das Vokabelgedächtnis. Obige schöne Untersuchungen zeigen demgegenüber an der Hand des psychologischen Experiments, daß jene weitverbreitete Auffassung irrt. Nachdem nämlich Neumann mit 5 anderen Versuchspersonen Wochen hindurch das Behalten sinnloser Silben geübt hatte (es wurden an 48 bezw. 64 Tagen täglich 12 sinnlose Silben gelernt), erwies sich, daß alle Teilnehmer dieser „Gedächtniskur“ in bemerkenswerter Weise auch in ihren übrigen Gedächtnisleistungen fortgeschritten waren. Zu Beginn der Versuche behielt z. B. der bis dahin ungeübte F. nur 5 Zahlen ohne weiteres, nach Abschluß derselben 13, vorher 5 Buchstaben, nachher 12, vorher 4 sinnlose Silben, nachher 9, vorher 5 einsilbige Substantive, nachher 8. Er erlernte 52 sinnlose Silben vorher in 80, nachher in 15 Lesungen, 70 deutsch-italienische Vokabeln vorher in 17, nachher in 6 Lesungen. Um sich 24 optische Zeichen einzuprägen, brauchte er vorher 57, nachher 12 Darbietungen von solchen usw. Alles ein deutlicher Beweis, daß mit der Übung an sinnlosen Silben das ganze Gedächtnis geübt worden ist. Berechnet man diesen Übungsfortschritt in Prozenten, so zeigt sich, daß die Mitvervollkommnung innerhalb der verschiedenen Gedächtnisgebiete aber doch nicht gleichmäßig ist. So wurde z. B. das Gedächtnis für Gedichtstrophen oder philosophische Prosa durch genannte Übungen an sinnlosen Silben zwar auch bei den Versuchspersonen gesteigert, aber in nicht so hohem Grade wie etwa das Gedächtnis für Buchstaben oder Zahlen. Es scheint hiernach, als käme solche einseitige Übung den nächstverwandten Gedächtnisgebieten immer am meisten zugute. Jedenfalls ergibt sich aus obigen Untersuchungen, in welchem Maße das Gedächtnis allseitig durch planmäßige zielbewußte Übungen, die auch nur in einem einzigen Gedächtnisgebiet vorgenommen werden, gesteigert und in diesem Sinne formal gebildet werden kann. Neumann knüpft an vorliegendes Ergebnis die Mahnung, daß die Schulen solcher formalen Bildung des Gedächtnisses mehr als bisher nachgehen sollten. Mittels der nämlichen Untersuchungen prüfte Neumann, welches die empfehlenswerteste Lernmethode sei. Er fand, daß eine Lernmethode im allgemeinen um so weniger für das dauernde Behalten eines Stoffes hergebe, je rascher sie zum erstmaligen Behalten desselben führe, und umgekehrt. Lernt man z. B. einen zusammenhängenden Stoff in Teilen, indem man ihn in mehrere Abschnitte zerlegt und sich diese nacheinander einprägt, so kann man den ganzen Stoff verhältnismäßig bald auswendig, behält ihn aber unsicher. Lernt man dagegen den gleichen Stoff lückenlos und ungeteilt durch vielmaliges Überlesen, so dauert es länger, bis er fehlerfrei zum ersten Male reprodu-

ziert wird, aber er haftet um so treuer und länger. In sehr praktischer Weise zeigt Neumann, wie man die Vorteile beider Lernarten verbinden kann. Belehrungen der Schüler über die richtige Ökonomie des Lernens, über die Eigenart ihrer bald mehr auditiven, bald mehr visuellen, bald mehr kinästhetischen Vorstellungstendenzen und über die Ausnutzung der letzteren, um ihre Gedächtnisleistungen zu unterstützen, sollten auf keiner Schule fehlen. Mir sind aus der modernen psychologischen Literatur keine Arbeiten bekannt, die den Lehrer zu dem Zwecke solcher Unterweisungen besser orientieren könnten als die einschlägigen Abhandlungen Neumanns. Es sei gestattet, neben der vorliegenden Untersuchung auch auf ein anderes Schriftchen desselben Autors „Über Ökonomie und Technik des Lernens“ (Leipzig, bei Klinkhardt, 1,50 ℳ) mit besonderem Nachdruck hinzuweisen.

Halle a. S. **H. Schwarz.**

---

4. Liebmann, Albert, Dr. med., Arzt für Sprachstörungen zu Berlin. Vorlesungen über Sprachstörungen. 6. Heft. Kinder, die schwer lesen, schreiben und rechnen lernen. Berlin, bei Coblentz, 1906. 132 S.

Liebmann schildert an 9 Kindern Fall für Fall, wie es ihm gelungen ist, diese lesen, rechnen und schreiben zu lehren. Fast alle Kinder zeigten zu Beginn der Behandlung hochgradige Sprachstörungen, 7 von ihnen waren ausgesprochen schwach begabt. Schulbesuch oder jahrelanger Privatunterricht hatte nichts genützt, ihre Lehrer erklärten es mehrfach für unmöglich, daß sie je lesen, rechnen und schreiben lernen könnten. Es ist lehrreich und beachtenswert zu lesen, wie trotzdem Liebmann alle Schwierigkeiten zu überwinden wußte. Er verfährt so, daß er die Buchstaben des Alphabets und die 10 ersten Zahlen alle einzeln auf Kärtchen schreibt und zwar in mehreren Serien. Es soll z. B. Addieren gelernt werden: hierfür legt er die Aufgaben aus den Zifferkärtchen zusammen, läßt seine Schüler unter jede Ziffer die betreffende Anzahl von Stäbchen legen und dann die Gesamtsumme feststellen. Ist dies eingeübt, werden unter den ersten Summanden keine Holzstäbchen mehr gelegt, sondern nur noch unter den zweiten. Das Kind muß auf das Kärtchen mit dem ersten Summanden (z. B. 2) zeigen und die Stäbchen unter dem zweiten Summanden (z. B. 5) von 3 an fortfahrend zählen. Später werden die Stäbchen unter dem zweiten Summanden durch die Finger der rechten bezw. der rechten und linken Hand ersetzt. Auf die Dauer gewinnen so die Kinder die Fähigkeit, auch ohne sinnliche Hilfe „abstrakt“ zu addieren. Analog verfährt Liebmann unter Benutzung des Rückwärtszählens bei der Subtraktion usw. Die Didaktik des Rechen-, Schreib- und Leseunterrichts auch für normale Kinder kann von diesen Methoden Liebmanns, die zweckmäßig ausgesonnen und vom Erfolg begünstigt sind, mancherlei benutzen. Recht beherzigenswert ist, was Liebmann allen Lehrern zuruft, die stotternde Schüler (solche sollten überhaupt nicht eingeschult werden) in ihren Klassen haben. Man soll den Fehler derselben nicht hervorziehen, sondern den Kindern im Gegenteil die Suggestion des Könnens geben, während man ihr Übel durch geeignetes Nach- und Mitsprechenlassen unauffällig zu beheben sucht. Lehrer und Psychologen werden aus Liebmanns Büchlein Gewinn ziehen.

Halle a. S. **H. Schwarz.**

---

5. (1) Pedersen, Lehrer an der Volksschule in Kopenhagen, Experimentelle Untersuchungen der visuellen und akustischen Erinnerungsbilder, angestellt an Schulkindern. (2) Gheorgov, Prof. Dr., Sofia, Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewußtsein bei Kindern. Leipzig, Engelmann, 1905. Sammlung von Abhandlungen Zur psychologischen Pädagogik aus dem „Archiv für gesamte Psychologie", herausgegeben von E. Neumann. II. Bd. 1. Heft. 96 S.

(1) Um den visuellen und auditiven Vorstellungstypus von Kindern (zwischen 10 und 11 Jahren) zu ermitteln, griff Pedersen aus dem englischen Lexikon Wörter mit 7 Buchstaben heraus, sowohl solche, deren Orthographie von der Aussprache abweicht, wie solche, bei denen beides übereinstimmt. Erstere bot er den Kindern als „Sehwörter", letztere als „Hörwörter" dar. „Macht ein Kind weniger Fehler in den ‚Sehwörtern', so ist es visuell, andernfalls akustisch." Dies Resultat setzt voraus, daß die „Sehwörter" den Kindern gleichzeitig vorgesprochen worden sind. Verfasser hätte hierüber das Nötige erwähnen sollen. Mit den so ermittelten Vorstellungstypen verglich Pedersen die Zensuren der betreffenden Kinder, berechnet auf die Skala 0 bis 18. Als Durchschnittszensur in Orthographie, Zeichnen, Geschichte usw. ergab sich bezw. 12,7, 13,1, 12,6 bei den Visuellen, 11,2, 11,9, 15,0 bei den Akustikern. Man erkennt hieraus den interessanten Einfluß der vorwiegenden Sinnesbegabung auf die Leistung in den verschiedenen Fächern.

(2) Gheorgov tritt in seiner sorgfältigen Studie mit Recht allerlei Vorurteilen entgegen. Man meint z. B. noch immer, das Selbstbewußtsein des Kindes erwache erst dann, wenn es sich nicht mehr mit seinem Namen, sondern mit dem Wörtchen „ich" bezeichnet. Diese Ansicht ist schon von früheren tüchtigen Kinderpsychologen (Preyer u. a.) widerlegt worden. Gheorgov kann überdies aus gewissenhaften Beobachtungen an seinem zweiten Knaben nachweisen, daß sich letzterer überhaupt nie mit seinem Eigennamen, sondern gleich von Anfang an mit dem Wörtchen „ich" benannt hat. Gheorgov sieht darin ein Merkmal starker Willensnaturen. Ebenso unrichtig ist es, wenn es z. B. E. Neumann als sichere Tatsache bezeichnen möchte, daß sich die Kinder erst das Possessivpronomen aneignen, eher „mein" und „dein" als „ich" und „du" sagen, und als Ursache dafür teils den natürlichen Egoismus der Kinder, teils den Umstand heranzieht, daß Erwachsene im Gespräch mit Kindern häufiger die Possessivpronomina als die Personalpronomina verwenden. Gerade bei der bulgarischen Sprache ist es so, aber gerade bei den beiden Knaben Gheorgovs zeigte sich übereinstimmend, daß sie trotzdem zuerst die Personalpronomina (der ältere Knabe „az ich" am 711., „ti du" am 714. Tage, der jüngere etwas weniger begabte „az" am 586., „ti" am 643. Tage) und erst erheblich später die Possessivpronomina (der ältere Knabe „moj mein", „troj dein" am 966. Tage, der jüngere „moj" am 647., „troj" am 758. Tage) mit Verständnis gebrauchten. Es ist auch nicht anders zu erwarten, da ja das Possessivpronomen außer der Bezeichnung der Person noch den schwierigen Beziehungsbegriff des Besitzes enthält.

Halle a. S. **H. Schwarz.**

---

6. Pohlmann, Adolf, Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis Gerdes und Hödel, Pädagogische Verlagsbuchhandlung, Berlin W. 57. 1906. 191 S. Geheftet 3 ℳ, gebunden 3,80 ℳ.

Pohlmann beginnt im ersten Teile seine treffliche Arbeit damit, daß er die Methoden, das Gedächtnis experimentell zu untersuchen, der Reihe nach aufzählt,

um hierauf eine jener Methoden, die Methode der behaltenen Glieder, des genaueren zu schildern und zu bewerten. Nach ihr hat er selber Klassenversuche angestellt. Sie bestehen darin, daß man den Versuchspersonen eine Reihe Silben, Buchstaben, Zahlen usw. wiederholt vorführt und sie dann ohne Rücksicht auf die Ordnung aufschreiben läßt, was davon behalten ist. Mit dieser Methode sind bereits anderweitig viele Ergebnisse gewonnen worden, von denen Pohlmann eine gute Übersicht gibt: so fand sich z. B., daß die Güte des Gedächtnisses nicht notwendig mit der Intelligenz, wohl aber mit den Jahren zunimmt, ebenso daß die Gedächtnisleistungen von Mädchen höher als die von gleichaltrigen Knaben stehen. Die altbewährte Einrichtung der Pausen zwischen den Schulstunden erscheint in neuem günstigen Lichte, wenn wir erfahren, daß „die Festigkeit neugestifteter Assoziationen durch unmittelbar darauffolgende intensive geistige Beschäftigung nachteilig beeinflußt wird“ (nach Müller und Pilzecker). Auch sollte der Lehrer im Unterricht dem Schüler nach der Darbietung kürzeste Ruhepunkte gönnen (15—30 Sekunden), da „die Reproduktion nicht im unmittelbaren Anschluß an die Vorführung am besten ausfällt“ (Bigham, Finzi). Besonders wichtig ist die Untersuchung darüber, wieweit die Vorführung einer Reihe von (bekannten) Wörtern auch die Vorstellung von der Bedeutung dieser Wörter erweckt? Pohlmann fand, daß die Bedeutung in der Regel verstanden, dennoch aber das Bedeutete nicht vorgestellt wird, — ein interessanter, übrigens schon öfters (z. B. in Husserl: „Logische Untersuchungen“) betonter Beitrag für den Unterschied zwischen Vorstellung und Begriff. Da Netschajeff und Lobsien in ihren viel zitierten „Experimentellen Untersuchungen über die Gedächtnisentwicklung bei Schulkindern“ die genannte Tatsache übersehen haben, so werden, wie Pohlmann zutreffend ausführt, die Resultate dieser Autoren hinfällig.

Der zweite Teil bringt lauter eigene Untersuchungen Pohlmanns. Es hatte sich der psychologischen Forschung herausgestellt, daß die Leistung des Gedächtnisses auf dem Zusammenwirken dreier Faktoren beruht, der Perseveration der Vorstellungen, der zwischen ihnen gestifteten Assoziationen und der (akustischen oder visuellen) Lokalisation derselben innerhalb der Reihen, in denen sie dargeboten werden. Unser Autor weist den Einfluß des letzteren Faktors in sorgfältigen Versuchen zahlenmäßig nach. Solcher Einfluß tritt bei unbekanntem Material noch bedeutend stärker als bei bekanntem hervor. Es begründet dies in schöner Weise nachträglich die praktisch-didaktische Forderung mit, „alle Belehrungen durch mündlichen Vortrag gut und klar zu disponieren, alle schriftlichen Darbietungen an der Wandtafel und in Unterrichtsbüchern übersichtlich zu gruppieren und vorteilhaft anzuordnen und in den Schulbüchern keinen unnötigen Wechsel eintreten zu lassen, auch bei der akustischen Vorführung von Lernmaterial eventuell auf die Benutzung eines angemessenen Rhythmus Bedacht zu nehmen“.

Der dritte Teil betitelt sich: „Einfluß des sensorischen Modus der Vorführung auf das Behalten.“ Pohlmann schickt eine wichtige, übliche Auffassungen korrigierende, Bemerkung voraus. Der bessere Erfolg z. B. der visuellen Vorführung eines Lernmaterials berechtige, setzt er auseinander, durchaus noch nicht, dem betreffenden Menschen ein mehr visuell als auditiv veranlagtes Gedächtnis zuzuschreiben. Von jenen Vorführungsweisen wirke, wie zu erwarten, die mit konkreten Objekten weitaus am günstigsten. Sodann seien bei jüngeren Schuljahrgängen die Leistungen auf Grund akustischer Darbietung bekannten Materials merklich besser als diejenigen auf Grund visueller Darbietung. Doch kehre sich dies Verhältnis bei ansteigender Altersstufe um, ebenso wenn es sich um unbekanntes

Material handle. Es bedeutet dies für die praktische Pädagogik, daß die visuelle Methode für den fremdsprachlichen Unterricht wieder mehr zu pflegen ist als bisher. „So viele Vorteile auch die in einer Anzahl von neuerdings erschienenen Lehrbüchern vertretene fast rein akustische Methode beim fremdsprachlichen Unterricht sonst hat, so würde es gerade hier sehr verfehlt sein, auf ein Hilfsbuch, auf Kreide und Wandtafel und auf schriftliche Betätigung der zu Unterrichtenden verzichten zu wollen.“ Gering ist nach Pohlmanns Versuchen der Vorteil, den das Zusammenwirken zweier Sinnesgebiete (des optischen und akustischen) für das Behalten bringt, die Vereinigung akustischer, visueller und motorischer Elemente bewirke sogar (entgegen den Beobachtungen W. A. Lays), daß die Resultate schlechter werden.

Pohlmanns Buch ist ein vorzüglicher Führer für jeden, der über die neueren experimental didaktischen Bestrebungen orientiert sein will.

Halle a. S. **H. Schwarz.**

---

7. Sladeczek, A., Rektor, Die vorbeugende Bekämpfung des Alkoholismus durch die Schule. Theoretisch-praktisches Hilfsbuch für die Hand der Lehrer. Mäßigkeitsverlag des deutschen Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke, Berlin W. 15. 1905. 159 S. 2 ℳ, gebunden 2,40 ℳ.

Wie sehr der Alkohol die Gesundheit des einzelnen schädigt und die des Volks vergiftet, ist aus physiologischen Lehrbüchern und zahlreichen Statistiken bekannt. Aber es ist gut, wenn, wie es in vorliegender Schrift geschieht, der Umfang des Übels allen aufrichtigen Freunden unserer Nation immer von neuem zu Bewußtsein geführt wird. Mit der Einsicht in das Wesen und die Größe der Gefahr wird sich der Wille zu energischer Abwehr und Vorbeugung entzünden. Zumal unsere Lehrerschaft ist berufen, durch Vorbild und Aufklärung die heranwachsende Generation gegen die Macht der Verführung zu feien, mit der sich die herrschenden alkoholanbetenden Anschauungen und Sitten nur allzuleicht den jugendlichen Gemütern suggerieren. Es sei, führt Sladeczek diesen Gedanken aus, viel leichter, ein Kind durch rechtzeitige vorbeugende Belehrung über die giftige Natur und die zerstörenden Wirkungen des Alkohols bei gänzlichem Ausschluß desselben aus der Nahrung des Kindes vor dem Alkoholismus für immer zu bewahren, als einen Trunksüchtigen von seinem Laster zur Mäßigkeit oder Abstinenz zurückzuführen. Auch bleiben die Eindrücke, die der jugendliche Geist gewinnt, besonders lange und lebhaft haften, so daß eben deshalb die frühzeitige Belehrung und Gewöhnung von entscheidendem Einfluß sei. Das bessere Verständnis für die Gefahren des Alkohols werde nicht nur bewirken, daß die Herangewachsenen besser den vielfachen Versuchungen zum Trinken widerstehen; sie würden auch an dem sozialpolitisch geforderten Kampf gegen die Trunksucht um so lebhafter teilnehmen. Sind dies Gründe, überhaupt den Antialkoholunterricht in den Lehrplan der Schulen und gerade auch der Volksschulen einzufügen, so nennt unser Autor noch weitere, um ihn nicht am wenigsten für Mädchenschulen zu empfehlen. Die aufgeklärte Mutter werde ihre Kinder von früh an vor jedem Tröpfchen Alkohol bewahren. Von der unaufgeklärten dagegen, die dem Alkohol hygienische Wunderkräfte zutraue, sei zu fürchten, daß sie durch ihre vorurteilsvolle Nährpraxis daheim stets wieder niederreißen werde, was die Schule durch ihren Antialkoholunterricht aufbaue. Die künftigen Gattinnen und Mütter sodann haben am meisten vom Alkoholismus zu leiden. So sollten sie sich

allgemein dagegen auflehnen und einen Widerstand organisieren. — Der Antialkoholunterricht dürfe kein bloß gelegentlicher, dem Gutdünken des Lehrers überlassen sein. Vielmehr bedürfe es einer ununterbrochenen Folge von eigenen, planmäßigen Lehrstunden, um mit der pharmakologischen Eigenart des Alkohols und seinen krankheiterregenden Giftwirkungen bekannt zu machen. Dieser Unterricht sei auf der Oberstufe der Volksschule im Rahmen des naturkundlich-biologischen Unterrichts in etwa 16 Lehrstunden zu erteilen. An erziehendem, gesinnungsbildendem Werte stehe er keinem Zweige der Naturgeschichte nach. Er sei aber dringender, als wenn schon in „einfachsten Schulverhältnissen" den Schülern beigebracht werde, z. B. daß der Mensch „außer den 32 Zähnen 213 Knochen besitzt, daß das Knochengerüst $4^1/_2$—6 kg wiegt, daß die Knochen mit der sehr feinen Bein- oder Knochenhaut umzogen sind, daß sich von dieser aus in die Knochen nur wenige Nerven, aber zahlreiche Blutgefäße verbreiten, die das Wachstum der Knochen unterhalten" usw. Ein wohlausgearbeiteter Leitfaden des Antialkoholunterrichts beschließt das nützliche Buch, dem man, um der guten Sache willen, manche Härten des Stils (z. B. S. 53 Z. 16 v. o.) und gelegentliche Übereilungen in den pädagogischen Vorschlägen (z. B. S. 66 Z. 17 v. o.) gern nachsehen wird.

Halle a. S. **H. Schwarz.**

---

8. J. Lohmeyer und Felix-Therese Dahn, Wandbilder zur deutschen Götter- und Sagenwelt. II. Serie mit Textheft. Halle a. S. 1906. Buchhandlung des Waisenhauses. Subskriptionspreis jeder Serie à 4 Blätter 20 ℳ, auf Leinen aufgezogen 24 ℳ, einzeln à Blatt unaufgezogen **6 ℳ**.

Die vom Königl. Preußischen Kultusministerium unterstützten und empfohlenen Wandbilder zur deutschen Götter- und Sagenwelt von Lohmeyer-Dahn, deren I. Serie vom Referenten in dieser Zeitschrift (1904, II, Heft LXXIX, S. 120 f.) angezeigt und auf das wärmste empfohlen wurde, haben allseitig die günstigste Aufnahme gefunden und sich in den Schulen aller Art, den höheren wie den mittleren, Bürgerrecht erworben. Sie bilden mit Recht eine Zierde der Anschauungsmittel für den deutschen und geschichtlichen Unterricht. Die vorliegende II. Serie enthält zwei Darstellungen aus der Edda, nämlich „Baldurs und Nannas Begräbnis", nach dem Original von Hermann Hendrich, sowie „Freya auf dem Sonnenwagen", nach dem Original von Woldemar Friedrich, ferner aus der Gudrunsage „Gudruns Abschied von der Heimat", nach dem Original von Johannes Gehrts, aus der Dietrichsage „Wittigs Ende (Rabenschlacht)", nach dem Original von Alexander Zick. Blattgröße und Bildfläche sind dieselben wie bei der I. Serie. Auch die Bilder der II. Serie sind vortrefflich ausgewählt und wirken überaus stimmungsvoll. Die Wirkung wird erhöht einerseits durch die meisterhafte Auffassung der Künstler, welche durch Wahl fruchtbarer Motive Gemüt und Phantasie der Beschauer anzuregen wissen, anderseits durch die tadellose Reproduktion der Originale seitens des rührigen und tüchtigen Verlages. Gerade in der heutigen Zeit, welche hinsichtlich der Pflege des Kunstsinns in der Schule das wieder gut zu machen bemüht ist, was die Vergangenheit versäumt hat, werden diese Wandbilder freudig begrüßt werden. Mögen sie in den pädagogischen Kreisen die verdiente sorgsamste Beachtung und Berücksichtigung finden! Mögen sie aber auch, wenn sie dem Anschauungsapparat der Schulen einverleibt sind, nicht nur mit den übrigen Anschauungsmitteln ein schätzbarer Bestandteil derselben bleiben, der gewissenhaft katalogisiert und ängstlich behütet wird,

sondern durch Aushängen in den Klassenräumen und Korridoren (Wechselrahmen!) wirklich fleißig benutzt und den Schülern innerlich näher gebracht werden! Hierzu kann der gediegene Text von Felix und Therese Dahn die besten Dienste leisten.

Stendal. **Arnold Zehme.**

---

9. Chudziński, Staatseinrichtungen des römischen Kaiserreichs. Gymnasialbibliothek Heft 39. Gütersloh 1905. 2 ℳ.

Die Hefte der Gymnasialbibliothek haben sich in ihrer Gesamtheit doch einen festen Platz in den Schulbibliotheken erworben. Freilich gleichwertig sind sie nicht. Zu den besten scheint mir das vorliegende Heft zu gehören.

Was Verf. sagt, ist richtig, wir streben jetzt ernstlich danach ein gerechteres Urteil über die römische Kaiserzeit zu fällen und unseren Schülern wenigstens ein richtigeres Bild zu geben. Dazu fehlen aber handliche Hilfsmittel. Ein solches hat nun Verf. zu geben versucht und, wie mir scheint, gegeben. Das Buch ist klar disponiert und recht lesbar geschrieben, so daß sich auch der Schüler ohne besondere Mühe in ihm zurechtfinden kann. Dabei nimmt es auf die Hauptschriftsteller der Prima, Tacitus und Horaz, in angemessener Weise Rücksicht; ein besonderer Index erleichtert das Auffinden der besprochenen Stellen. Nach der formalen Seite würde das Buch also zu empfehlen sein, und der Inhalt scheint mir sachverständig ausgewählt und, soweit ich mir auf diesem ausgedehnten Gebiet ein Urteil erlauben darf, mit guter Beherrschung des Stoffes dargestellt zu sein, so daß wir auch einen zuverlässigen Ratgeber haben. In Kleinigkeiten wird auch hier in weiteren Auflagen, die ich dem Büchlein wünschen möchte, gebessert werden können. So hat doch wohl nicht bloß Zufall und kluge Benutzung der Umstände (S. 20) die Julier erhoben, ohne die Genialität Cäsars wäre es doch nicht geglückt, denn nur als sein Erbe konnte Oktavian in das Spiel um die Herrschaft eintreten. Und wenn von der gewohnten brutalen Rücksichtslosigkeit des Tiberius gegen den Senat (S. 40) und seiner hartherzigen und tyrannischen Natur die Rede ist (S. 36), so stimmt das nicht recht mit dem Bild, das Chudziński an andern Stellen von dem Manne gibt, und auch nicht mit der Wahrheit. Solche Einzelheiten stören aber den Wert der Schrift nicht.

Halle a. S. **M. Adler.**

---

10. J. Geffcken, Das griechische Drama. Berlin 1904.

Spaten und Forschung — nicht zum wenigsten die Tätigkeit U. von Wilamowitz-Möllendorffs — haben unsere Anschauungen vom griechischen Altertum in den letzten Jahrzehnten wesentlich geändert. Und die Schule — das wird kein Einsichtiger leugnen — ist redlich bemüht aus dieser neuen Sachlage Vorteil zu ziehen, wenn sie sich auch gegen manche Forderung des genannten Gelehrten ablehnend verhält. Nun gestatten aber Zeit und Mittel nicht einem jeden, die grundlegenden, großen Werke alle durchzuarbeiten. So sind denn die willkommen zu heißen, die mit gesundem Urteil ein Gebiet an der Hand der Bahnbrecher durchwandern und nun für andre die gewonnenen Resultate faßlich, übersichtlich und zuverlässig zusammenstellen. Ein solcher Mittelsmann will Geffcken sein, und ist es nach meiner Ansicht.

Gerade auf dem Gebiet des griechischen Dramas müssen wir gründlich umlernen. Der Spaten hat unsere Kenntnis vom antiken Theater zum Teil völlig um-

gestaltet, zum Teil wesentlich berichtigt, und die gelehrte Forschung hat einen Wust von unglücklichen Theorien über die griechische Literatur und ihre Entwicklung zu Fall gebracht. Wir sehen auch in den großen Geistern der klassischen Zeit nicht mehr schemenhafte Idealmenschen, die bis zur Übersättigung dem Kult des Schönen huldigten, sondern Menschen von Fleisch und Blut, die, von den großen Strömungen ihrer Zeit berührt, in ernstem Schaffen an den großen Problemen ihrer Tage mitgearbeitet haben. Und im Drama besonders lernen wir erst wieder über die Abstraktionen des Aristoteles hinweg zum Verständnis der Intentionen des Dichters vorzudringen.

Alles das spiegelt nun die kleine Schrift Geffckens wieder. Nach einer kurzen Erörterung des Begriffes des Klassischen, die uns mitten in die neuen Strömungen einführt, erhalten wir einen Überblick über die Entstehung der attischen Tragödie. Hier werden uns mit sicherer Hand die Resultate geboten, wie sie neuere Arbeiten, zumeist die von Wilamowitz und Ed. Meyer, gewonnen haben. Mit gleicher Besonnenheit und unter voller Anerkennung des guten Alten wird dann die Frage nach dem Schauplatz des Theaters (besser wohl der Aufführungen) und dem Technischen behandelt. Wer eingeweiht ist, der weiß, wie hart gerade hier der Streit zwischen Dörpfeld und etwa Puchstein ist, und wird die Besonnenheit Geffckens um so höher schätzen. Den Hauptteil des Buches nimmt dann die Geschichte der griechischen Tragödie ein, ein Versuch, den Gang der Ereignisse zu skizzieren, keine schematische Darstellung des Aeschylus, dann des Sophokles, endlich des Euripides. Aus diesem Überblick wird jeder Lehrer Anregungen für seinen Unterricht mitnehmen können, das Beste, was einem ein Buch zu geben vermag. Ich bekenne, daß ich keineswegs jedes Urteil des Verfassers unterschreibe, aber das ist unmöglich, so lange die Dinge in Fluß sind, und das erwartet Geffcken auch nicht.

Zwei Kleinigkeiten möchte ich hinzusetzen: Der Altar, den Geffcken (S. 15 u.) in der Orchestra sucht, ist ja gefunden, aber am Rande, nicht in der Mitte. Sodann möchte ich auf eine kleine Schrift aufmerksam machen, die wie so manche nicht recht beachtet ist und doch in dem wichtigen Streit um die Bühne zuerst das Richtige gebracht hat; auch ich verdanke ihre Bekanntschaft erst einer Erwähnung durch Herrn Prof. Robert, J. Höpken: De theatro attico saeculi a. Chr. quinti. Bonn 1884.

Halle a. S. **M. Adler.**

---

11. Ludwig Dressel, S. J., Elementares Lehrbuch der Physik nach den neusten Anschauungen für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. Dritte, vermehrte und umgearbeitete Auflage. Mit 655 in den Text gedruckten Figuren. Zwei Bände. gr. 8°. (XXVI u. 1064 S.). Freiburg 1905. Herdersche Verlagshandlung. 16 ℳ, geb. in Leinwand 17,60 ℳ.

Der Verf. orientiert den Leser in schönster Weise über den neuesten Stand der physikalischen Wissenschaft. Da das Buch in erster Linie für solche geschrieben ist, welche entweder ein Gymnasium oder eine Realschule absolviert haben, so mußte ein sehr reichhaltiges Material zusammengestellt werden. Dies ist auch geschehen, und zwar in so übersichtlicher und pädagogisch richtiger Art, daß das ausgezeichnete Werk jedem Lehrenden und jedem Lernenden auf das eindringlichste empfohlen werden kann. Für die Vorbereitung einer neuen Auflage möchte ich bei der Besprechung der Gewitterelektrizität auf die von mir erschienene Schrift: Die gemein-

schaftliche Ursache der elektrischen Meteore und des Hagels (Halle a. S. 1886 bei H. W. Schmidt) aufmerksam machen. Aus ihr wird der Herr Verf. ersehen, daß die Abbildungen auf S. 552 dahin ergänzt werden müssen, daß nicht die ganze Wolke als mit homogener Elektrizität geladen angesehen werden darf, weil sie sonst auseinanderfliegen würde, sondern nach dem Muster der Voltaschen Säule alternierend aufgebaut zu denken ist.

Halle a. S. **Suchsland.**

---

12. Schwalbe, Grundriß der Astronomie. Sonderausgabe aus Fr. Schoedlers Buch der Natur. gr. 8°. Mit 170 Abbildungen und 13 Tafeln. Geheftet 4,50 ℳ, in Leinwand gebunden 5 ℳ. Braunschweig 1904 bei Vieweg u. Sohn.

Das Buch ist so wunderbar zweckmäßig aufgebaut und so prächtig ausgestattet daß es ein wahres Vergnügen ist, dasselbe vor Augen zu haben und in ihm zu lesen. Durch seine Einreihung in alle Schülerbibliotheken, sowie auch durch seine möglichst häufige Verwendung als Prämie an Schüler oberer Klassen würde wohl am besten ein Teil des Dankes abgetragen, welchen die Schule dem Verf., Herausgeber und Verleger eines so vortrefflichen Bildungsmittels schuldet.

Halle a. S. **Suchsland.**

---

13. Wilhelm Volkmann, Der Aufbau physikalischer Apparate aus selbständigen Apparatenteilen. (Physikalischer Baukasten.) 8°. 98 Seiten mit 110 Textfiguren. Berlin, Springer. Preis 2 ℳ.

In einem Geleitwort, welches dem Schriftchen vorgedruckt ist, sagt der rühmlichst bekannte Herausgeber der Zeitschrift für den Physikalischen und Chemischen Unterricht, Herr F. Poske: „Ich stehe nicht an, die nachstehend beschriebenen Apparatenteile als ein hervorragendes Unterrichtsmittel zu bezeichnen.“ Diese Empfehlung der Arbeit dürfte mehr wie eine besondere Besprechung den Wert des Gebotenen kennzeichnen.

Halle a. S. **Suchsland.**

---

14. Hugo Mužik, Lehr- und Anschauungsbehelfe zu den lateinischen Schulklassikern. Wien und Leipzig, Karl Fromme. XI u. 160 S. 8°. 3,75 ℳ.

Mužik will in dem ersten Teile dieses Wegweisers wichtige literarische Lehrbehelfe nach der formalen wie nach der realen Seite zusammenstellen, die er in acht Gruppen zu gliedern sucht. Den Grundstock seiner Arbeit bilden Titel selbständiger Werke, an die er solche von Abhandlungen aus Zeitschriften und den wissenschaftlichen Beilagen anfügt; bis zum Jahre 1902 ist diese Literatur verfolgt. Sehr dankenswert ist der Gedanke, dem Lehrer übersichtlich einen Nachweis des Stoffes zu bieten, den er, falls er einen neuen Schriftsteller zu behandeln hat, heranziehen muß, und ihm so ein Nachschlagen in Bursians Jahresberichten, Teubners Programmschau u. dgl. zu ersparen. Da Mužik selbst fürchtet, daß ihm mancher wertvolle Beitrag entgangen sein könnte und für eine freundliche Förderung zur Erreichung von Vollständigkeit dankbar ist, sollen hier einige Ergänzungen zur Cäsarliteratur aufgezählt werden: A. 1. F. Fröhlich, Lebensbilder berühmter Feldherren

des Altertums; I. 2. Caesar, Zürich 1895. — 2. W. Ehrenfried, Qua ratione Caesar in commentariis legatorum relationes adhibuerit. Würzburg 1888. — A. Koehler, Zur Frage der Entstehungsweise der Kommentarien Caesars über den gallischen Krieg. Bl. f. bayr. Gymn. 27. III. S. 17 f. — 3. S. Elias, Vor- und Gleichzeitigkeit bei Cäsar. I. Bedingungs- und Folgesätze. Pg. Berlin 1893. — K. Fröhlich, Adverbialsätze in Caes. b. G. l. 5—7. Pg. Berlin 1894 u. 1896. — C. Kossak, Observationes de ablativi, qui dicitur absolutus, usu apud Caesarem. Pg. Gumbinnen 1858. — J. Lebreton, Caesariana syntaxis quatenus a Ciceroniana differat. Paris 1901. — R. Menge, Das Relativum in der Sprache Caesars. Pg. Halle a. S. 1889. — A. Polaschek, Studien zur grammatischen Topik im Corpus Caesarianum. Pg. Floridsdorf 1902. — F. Wania, Das Praesens historicum in Caesars b. G. Wien 1885. — 4. H. Baethcke, Bellum Helvetiorum, ein Leitfaden für den Anfangsunterricht im Lateinischen auf Grund der Lektüre. Lübeck 1892. — Dettweiler, Didaktik und Methodik des Lateinischen. S. 135 f. München 1895. — R. Menge, Die Verbindung von Lektüre und Grammatik. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Bd. 19 S. 140 f.; Bd. 27 S. 231 f. — 5. F. Fröhlich, Realistisches und Stilistisches zu Caesar und seinen Fortsetzern. Zürich 1887. — C. Landgraf, Der Bericht des Asinius Pollio über die spanischen Unruhen des Jahres 48 v. Chr. (Bell. Alex. 48—64), der viele Verkürzungen und wesentliche Zusätze zu den angeführten „Untersuchungen“ bringt. — B. 1. M. Hodermann, Unsere Armeesprache im Dienste der Cäsarübersetzung. Leipzig 1899. II. Auflage 1903. — M. Jähns, Caesars Kommentarien in ihrer literarischen und kriegswissenschaftlichen Folgewirkung. 7. Beiheft des Militärwochenblattes 1883. — H. Köchly und W. Rüstow, Einleitung zu Caesars Kommentarien über den gallischen Krieg. Gotha 1857. — R. Menge, Ein Beitrag zur Konstruktion von Caesars Rheinbrücke. Philologus 44. II. S. 279 f. — H. Nissen und C. Koenen, Caesars Rheinfestung. Bonn 1899. — A. Reinhardt, Caesars Rheinbrücke, eine technisch-kritische Studie. Stuttgart 1883. — Stoffel, Histoire de Jules César, Guerre civile. Paris 1887. Mit vielen Karten. Derselbe, Guerre de César et Arioviste; ebenda 1898. — V. Gautier, La conquête de la Belgique par Jules César. Bruxelles 1882. — T. Rice Holmes, Caesars conquest of Gaul. London 1899. — W. Judeich, Caesar im Orient. Kritische Übersicht der Ereignisse vom 9. VIII. 48 bis Oktober 47. Leipzig 1885. — Desjardins, Géographie de la Gaule romaine. — W. Glück, Die bei Caesar vorkommenden keltischen Namen. München 1857. — O. Hirschfeld, Aquitanien in der Römerzeit. Sitzungsber. der Kgl. Pr. Akademie 1896. — Ebenda 1897 über Häduer und Arverner unter römischer Herrschaft. — Camille Jullian, Vercingétorix. Paris II. éd. 1902. — B. Lehmann, Das Volk der Sueben von Caesar bis Tazitus. Pg. Deutsch-Krone 1883. — Noch viele weniger wertvolle Bücher könnte ich anführen; doch steht mir der Raum dazu nicht zur Verfügung. Ein Hinweis auf die völlig wertlose Arbeit Mülinens, Divico, hätte fehlen können. Da mir nur zu Cäsar die Literatur so reichlich zu Gebote steht, bescheide ich mich mit dieser Probe, die manche Lücke in Mužiks Buche zeigt; doch bietet Mužik eine ganze Reihe der wertvollsten Werke, und als erster Versuch verdient seine Arbeit Anerkennung.

Der Anfang des zweiten Teils gilt den Anschauungsbehelfen und Bildwerken. In den Artikeln: Anschauungsunterricht auf dem Gymnasium, Archäologie und Gymnasium, und Kunst und Gymnasium vermisse ich einen Hinweis auf folgende Werke: B. Stark, Kunst und Schule. Jena 1848. — Piper, Über die Einführung der monumentalen Studien in den Gymnasialunterricht. — Br. Meyer, Aus der ästhetischen Pädagogik. Berlin 1873. — Landien, Inwieweit ist ästhetische Bildung auf

den Gymnasien zu berücksichtigen? Tilsit 1880. — H. Blümner, Zur Frage über die Kunst. J. P. P. 1880. — Hachtmann, Die Verwertung der vierten Rede Ciceros gegen Verres für die Unterweisung in der antiken Kunst. Bernburg 1895. — Bromig, Wie kann das Gymnasium den Sinn für Kunst wecken? Hamburg 1890. — J. Sahr, Griechische und römische Skulptur im deutschen Unterrichte. Lyons Zeitschr. f. d. deutsch. Unterricht 1897, S. 545 f. — Wohlrab, Die altklassischen Realien im Unterricht. — K. Wunderer, Über die Förderung des Gymnasialunterrichts durch Verwertung der archäologischen Hilfsmittel.

Es folgt ein „Verzeichnis derjenigen Begriffe, die sich durch Bilder veranschaulichen lassen". Mužik geht von dem sehr richtigen Gedanken aus, daß die bisher erschienenen Bilderatlanten, so trefflich jedes Buch an und für sich ist, doch nicht genügen, da sie eben zumeist nur für einen bestimmten Schriftsteller erschienen sind oder nicht unmittelbar für das Bedürfnis der Klassikerlektüre zusammengestellt wurden. Wie er diesem Mangel abhelfen will, läßt sich an folgendem Beispiele zeigen — freilich muß man sich erst in die Art der Abkürzungen finden. ara N Cu L O Ci S V T H P Te; St. 64, 3, Sch. 12, 3, 9 . . ., W. 83 . . ., d. h. über ara, die vorkommt bei Nepos, Curtius, Livius, Ovidius, Cicero, Sallustius, Vergilius, Tacitus, Horatius, Plautus, Terentius, kann der Leser etwas finden in: Steuding, Denkmäler antiker Kunst; Schreiber, Kunsthistorischer Bilderatlas; Winter, Kunstgeschichte in Bildern. Es fehlt leider ein Hinweis auf Seemanns Wandbilder. Das Verzeichnis scheint sehr sorgfältig entworfen zu sein. Nur über statua habe ich keine Belehrung gefunden. Es bleibt ja für eine zweite Auflage mancherlei nachzubessern; aber Verbreitung verdient das Buch wegen seiner leichten Übersichtlichkeit und der immerhin zahlreichen Nachweise, die besonders dem Anfänger bei der Vorbereitung auf den Unterricht Nutzen bringen können. Das Buch ist gut ausgestattet.

Pforta. **P. Menge.**

---

15. Camille Jullian, Verkingetorix. Übersetzt von H. Sieglerschmidt. Mit 11 Karten und 5 Illustrationen. V u. 329 S. 8°. Glogau, C. Flemming, 1903. 2,40 ℳ.

Das jeden Cäsarleser anregende und in ansprechendster Weise belehrende Buch dieses für Heimat und vaterländische Geschichte begeisterten Franzosen verdiente eine Übersetzung, damit auch weiteren Kreisen, nicht zum wenigsten den Schülern oberer Klassen, sein reicher Inhalt leichter zugänglich würde. Daß die vorliegende Übersetzung freilich in jeder Weise geglückt wäre, kann nicht behauptet werden. Man hat öfters den Eindruck, es wäre für die Arbeit vorteilhafter gewesen, wenn der Verfasser sie nicht zu schnell vom Schreib- zum Setztische gegeben hätte. Oder sollten die folgenden Sätze, die ich nur den paar Seiten 144—147 und 176—179 entnehme, ein gutes Deutsch bieten oder auch nur leicht verständlich sein? 179. Wenn er aber das Rückzugssignal gegeben hatte, so war von ihm dafür vorher die Anfeuerung zum Sturm ausgegangen! 179. Sein Starrsinn hatte ihn einen Monat hindurch vor einer uneinnehmbaren Stadt festgehalten, wo er die Kräfte seiner Soldaten in einer Täuschung erschlaffte, bevor er sie an Mauern zerschellen ließ. 176. Die Römer sind von der gehabten Mühe erschöpft. Oder die Übersetzungen von aller mit dem Infinitiv S. 176 und 178. Gergovia war im Begriff, den Feind einzulassen; schon waren sie im Begriff (= in Gefahr) . . ., wie in einer Mausefalle gefangen zu werden; sie waren im Begriff, ihre Überlegenheit wiederzugewinnen.

145. Er verlegte sein Lager nach Süden zu, es auch hier wieder unter den Schutz der Sümpfe stellend und in steter Verbindung mit Avaricum bleibend. 146. es brauchte nicht mehr (= das genügte), um diese entmutigten Menschen zu überzeugen. Ebenda: das sei gerade deshalb geschehen, weil er bange gewesen, daß. 147. Den Galliern war nichts lieber als anderer Meinung werden zu können, folgten sie doch stets dem Antrieb des letzten, der ihnen eine schöne Rede hielt. Keine Stimme brachte einen Mißklang hinein = keine abweichende Meinung wurde gehört. 144. ils le furent encore cet: die Gallier . . . hatten Geschick und Vorsicht bewiesen; ebenso geschah das bei der Wahl ihrer Lagerstelle. mais les hommes indignèrent, aber die Leute fanden das schimpflich, ist viel zu schwach: sie waren darüber entrüstet. 145. les ponts étaient coupés ist wohl nicht an eigentliche Brücken, sondern an Knüppeldämme zu denken. 176. les autres (femmes) se faisaient descendre pour se livrer à eux ist se livrer kaum im Sinne von se prostituere, sondern nur gleichbedeutend mit se tradere zu verstehen; ebenda: les (enfants) présentent dans un cri de courage wird nicht mit mutigem, sondern ermutigendem oder leidenschaftlichem Geschrei zu übersetzen sein.

Häufiger finden sich auch unnötige Fremdwörter: 146. Lektion in der Geduld = Geduldsprobe; 147. glorreich = ruhmreich; ebenda: im Interesse Galliens = für die Wohlfahrt Galliens; ebenda: es sei unmöglich, besser zu manövrieren = geschickter zu Werke zu gehen usw.

Trotz der überzeugenden Untersuchungen von Mommsen und Meusel schreibt S. noch immer Äduer für Häduer.

Mit Anmerkungen ist der Verfasser sparsam; mit Recht. Vermißt habe ich Seite 235 zu „im Axtpasse“ (défilé de la Hache) einen Hinweis auf Gustav Flauberts weltberühmten Roman Salambo, dessen 14. Kapitel überschrieben ist: le défilé de la Hache. Gerade durch diese ebenso großartige wie gräßliche Darstellung wird C. Jullian dieser Vergleich eingegeben worden sein.

Die Ausstattung mit Karten und Skizzen ist nicht übel, wenn auch auf den Karten häufig viel zu viel Namen eingetragen sind. Vorangestellt ist dem Text ein Gemälde (keine Illustration!) von H. Royer, Verkingetorix ergibt sich Cäsar.

Wenn so die Übersetzung auch noch mancher Nachprüfung und Verbesserung bedarf, vielen wird das Buch willkommen sein, das die knappe Darstellung Cäsars in so glücklicher Weise bereichert, die Einbildungskraft anregt und das Verständnis der von Cäsar erzählten Vorgänge erleichtert. Kein Lehrer sollte mit seinen Jungen de Bello Gallico l. 7 lesen, ohne vorher aus diesem Quell geschöpft zu haben.

Pforta. **Paul Menge.**

---

16. Liederbuch für höhere Schulen. Herausgegeben von Kirmse, Reiße, Salzmann, Stang, Wahls. Leipzig, Dieterichsche Verlagsbuchhandlung, 1906. XVI und 220 S. 8°. Gebunden in Leinwand 1,60 ℳ.

Oft wohl wird ein Liederbuch gesucht, das den Schülern empfohlen werden kann, um daraus die Vertonung auch weniger bekannter weltlicher Lieder zu erlernen. Der Gesangsunterricht hat auf zahlreichen höheren Schulen soviel mit der Vorbereitung von Vorträgen meist geistlicher Lieder für Schulfeiern und Gottesdienst zu tun, daß andere Melodien nur selten und nur am Ende der Stunde gesungen werden. Da ist eine Ergänzung notwendig, wie sie das vorliegende Buch bietet. Es ist ja eigentlich für den Klassenunterricht zusammengestellt und setzt

bei einigen Liedern eine Klavierbegleitung voraus, aber Nutzen und Freude muß es auch dort schaffen, wo die Jungen selbst danach streben, neben den Melodien von Motetten u. dergl. und den Klängen von Kommersliedern auch nichtgeistlichen Kunst- und Volksgesang zu pflegen, wo dêr Turnlehrer es sich angelegen sein läßt, außer den gebräuchlichen, oft allzu abgesungenen Weisen auch einen reicheren Schatz von schönen Wander-, Natur- und Vaterlandsliedern als Quelle reinster Freude den Jungen zu erwerben. Die hier gebotene Auswahl wird den meisten Wünschen gerecht; natürlich wird der eine das, der andere jenes Lied vermissen. Mancher Ballast ist über Bord geworfen; groß ist die Reihe der kanonartigen Gesänge; auch finden sich einige englische und französische Lieder, die zur Befruchtung des fremdsprachlichen Unterrichts dienen können. Die nach Inhalt wie Vertonung verständlichsten Lieder sind, der Stimmlage der Unterstufe angemessen, höher gesetzt als die der Mittelstufe, wo auf die meist vor dem Stimmwechsel stehenden Jungen Rücksicht genommen ist; der stimmliche Charakter der Lieder für die Oberstufe ist für solche Schüler berechnet, die den Stimmwechsel überwunden haben. Zwei Inhaltsverzeichnisse erleichtern die Übersicht. Die Ausstattung ist gut, der Einband scheint dauerhaft zu sein.

Pforta. **P. Menge.**

---

17. Schiller. Ein Schauspiel aus seiner Jugendzeit. Von ***. VIII und 112 S. Berlin SW. 1905. Verlag von Hugo Steinitz.

Wir haben es hier mit einer eigenartigen, aber anziehenden Gabe zu tun, mit der uns das an Veröffentlichungen so reiche Schillerjahr beschenkt hat. Die Dichtung erregt, abgesehen noch von ihren besonderen Vorzügen, schon Interesse, wenn man weiß, daß sie in den Mußestunden eines vielbeschäftigten Arztes geworden ist. — Der Titel verspricht ein literarhistorisches Schauspiel. Die Handlung fällt in die Zeit vom Juli 1781 bis 22. September 1782. Demnach bietet sich das Gedicht als ein Gegenstück zu den Karlsschülern an und muß natürlich seine Berechtigung neben der Laubeschen Bühnendichtung nachweisen.

Der Verf. verzichtet auf die Verwendung der dem Liebesleben entnommenen Motive, wie sie der Dichter der Karlsschüler so ausgiebig verwandt hat. Dafür ist bei ihm in glücklicher Weise der Nachdruck auf die Schilderung des Familienlebens im Hause Kaspar Schillers gelegt und dem entsprechend auch auf die Ausnutzung der innern Konflikte, die dem Sohne aus dem innigen Verhältnis zum Elternhause erwachsen. Alles Prickelnde im Laubeschen Stile bleibt ausgeschlossen, und doch wird das Spießbürgerliche durchaus vermieden. Natürlich beruht auch hier die Verwicklung wie bei dem Schiller der Geschichte und in den Karlsschülern auf dem Zusammenstoße des in seiner Bewegungsfreiheit gehinderten jungen Dichters mit dem starken Willen des absolutistisch denkenden Fürsten, der im Interesse für seine Schöpfung, die Akademie, und zum besten ihres genialen Zöglings zu handeln meint; die Lösung liegt dann auch hier in dem Entschlusse zur Flucht. Wenn aber der durch den Befehl des Herzogs niedergeschmetterte Dichter am Ende des vorletzten Aktes sich selbst wiederfindet lediglich schon dank der beruhigenden Wirkung eines gesunden Schlafes, den in schönem Waldesdunkel zur Nachtzeit der Freund behütet, so mag man mit dem Verf. über die Motivierung rechten. Die Begründung für die innere Erhebung des Helden, wie sie Laube beliebt hat, befriedigt — beiläufig

gesagt — ebenfalls nicht; aber aus einem ganz andern Grunde, weil sie nämlich einen fremdartig berührenden Bestandteil in das geschichtliche Bild des Stuttgarter Dichters einführt. — Ich bemerke ausdrücklich, was übrigens im Gesagten bereits angedeutet ist: die Berechnung auf Bühnenwirkung, die doch das Laubesche Stück in hohem Maße kennzeichnet, ist dem Dichter unseres Schauspiels fremd. Zudem würde auch schon die Ökonomie dieses Stückes in seiner vorliegenden Fassung eine Aufführung ausschließen müssen. Der Verf. deutet dies selber an, wenn er seine Dichtung in der Vorrede als ein ‚Gemälde' bezeichnet. — Ihr eigentümlicher Vorzug liegt auf einem andern Gebiete. Eine eingehende Beschäftigung mit den einschlägigen Quellen bietet die Grundlage der Arbeit, und überall verrät diese ein glückliches Nachempfinden der mit Sturm und Drang bezeichneten Bewegung, wie sie, vielfach abgestuft, in dem jugendlichen Dichtergenie und seiner Umgebung wirkte. Der Verf. hat demnach ein Recht zu der Behauptung, daß der Wirklichkeitssinn unserer Zeit im Gegensatz zu einer romanhaften Verbrämung und damit auch Veränderung des geschichtlichen Stoffes in dieser Arbeit zu seinem Rechte gekommen ist. Wo sich nur Gelegenheit bietet, läßt er daher auch seinen Helden, ebenso wie Kaspar Schiller, den Herzog u. a. in ihren eigenen, den Quellen entnommenen Worten reden. Im übrigen ist die Ausdrucksweise der Personen vielfach der Sprache in Schillers Jugenddramen nachgebildet, ein Verfahren, das besonders für die zahlreichen Szenen empfehlenswert war, in denen die Zöglinge der Karlsschule unter sich verkehren.

Alles in allem: wir haben es hier nicht mit einem neuen Bühnenstück, sondern mit einem Lesedrama zu tun. Als solches zeichnet es in durchaus geschickter und fesselnder Weise mit möglichst geschichtlicher Treue den jugendlichen Schiller, wie er unter starken Kämpfen zu jenem entscheidenden Entschlusse kommt, der nun dem seiner selbst gewiß gewordenen Genie freie Bahn machen soll. Des Verf. Verständnis und innere Teilnahme für seinen Gegenstand verleiht dem Ganzen eine wohltuende Frische. Die Dichtung wird daher für jeden, der die Freude an unserm Schiller noch nicht eingebüßt hat, etwas bedeuten, besonders wird sie aber der heranwachsenden Jugend, für die sie auch in erster Linie berechnet war, eine ebenso belehrende wie zusagende Lektüre sein und verdient daher ganz besonders in der Primanerbibliothek der höheren Lehranstalt Platz und Beachtung.

Schwerin i. M. **Gustav Schmidt.**

Eingesandte Bücher.

Walsemann, H., Lehrbuch der Psychologie. Potsdam (Stein) 1905.

Schmidt, C. P., Kritik der Kritiken. Leipzig (Dürr) 1906.

Conrad, O., Die Ethik Wilhelm Wundts in ihrem Verhältnis zum Eudämonismus. Halle a. S. (Kämmerer) 1906.

Wentscher, M., Einführung in die Philosophie. Leipzig (Göschen) 1906.

Seiler, Fr., Geschichte des deutschen Unterrichtswesens. I. u. II. Leipzig (Göschen) 1906.

Knabe, K., Geschichte des deutschen Schulwesens. Leipzig-Berlin (Teubner) 1905.

Ziehen, Schulpolitik und Pädagogik. Leipzig (Teubner) 1906.

Heilmann, K., Handbuch der Pädagogik. I. Band. 10. verb. Aufl. Leipzig (Dürr) 1906.

Schöppa, G., Die Bestimmungen des königl. preuß. Ministers über die Einrichtung der Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschulen, sowie über die Prüfungen der Lehrerinnen. 2. Ausgabe. Leipzig (Dürr) 1906.

Nieden, Hilfsbuch zum Unterricht in der Geschichte der Pädagogik. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1904.

Schrader, W., Erziehung und Unterrichtslehre für Gymnasium und Realschule. 6. Aufl. Berlin (Dümmler) 1906.

Torbiönsson, Tore, Die vergleichende Sprachwissenschaft. Leipzig-R. (Haberland).

Dissel-Rosenhagen, Verhandlungen der 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Leipzig (Teubner) 1906.

Fiedler, R., Historisches Hilfsbuch für die Maturitätsprüfung. Wien-Leipzig (Deuticke) 1906.

Nath, Schülerverbindungen und Schülervereine. Leipzig-Berlin (Teubner) 1906.

Meyer, J., Einführung in die deutsche Literatur. 2. Band. Berlin (Gerdes-Hödel) 1906.

— Aus der deutschen Literatur. 2. Band. Berlin (Gerdes-Hödel) 1906.

Lindner, Fr., Hilfsbuch für den deutschen Unterricht. Berlin (Mittler & Sohn) 1906.

Stryemcha, P., Kleine Poetik. Wien-Leipzig (Deuticke) 1906.

Michaelis, H., Abriß der deutschen Lautkunde. Leipzig-R. (Haberland).

Eiermann, D., Einführung in die deutsche Rechtschreibung. 4. Aufl. Schülerausgabe. Weinheim (Ackermann) 1905.

Lippert, R., Lehrbuch der deutschen Sprache. Band I u. II. Leipzig (Freytag) 1906.

Schmidt, C. P., Kulturhistorische Beiträge zur Kenntnis des griechischen und römischen Altertums. 1. Heft. Leipzig (Dürr) 1906.

Knaake, E., Lehrbuch der Geschichte. 2. Teil. Hannover-Berlin (Meyer) 1906.

Jacob, K., Quellenkunde der deutschen Geschichte. 1. Band. Leipzig (Göschen) 1906.

Stein, H. K., Lehrbuch der Geschichte. 1. u. 3. Band. ed. Kolligs. Paderborn (Schöningh) 1906.

Mertens, M., Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte. 9. Aufl. Freiburg i. Br. (Herder) 1906.

— Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Freiburg i. Br. (Herder) 1906.

Ostermann, Chr., Lateinisches Übungsbuch für Quinta. Ausgabe C. Leipzig-Berlin (Teubner) 1906.

Stegmann, C., Kommentar zu Sallusts bellum Jugurthinum. Leipzig-Berlin (Teubner) 1906.

Loch, E., Wörterverzeichnis zu Ostermanns lat. Übungsbüchern. I. Teil: Sexta. Leipzig-Berlin (Teubner) 1906.

Seyffert-Bamberg, Hauptregeln der griechischen Syntax. 30. Aufl. Berlin (Springer) 1906.

Schenkel-Weigel, Griechisches Elementarbuch. 20. Aufl. Wien (Tempsky) 1906.

Schubert-Hüter, Sophokles' Ödipus Tyrannos. 3. Aufl. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1907.

Ricken, W., La France, le pays et son peuple. 9. Aufl. Chemnitz-Leipzig (Gronau) 1906.

Boerner, O., Précis de grammaire française. Leipzig-Berlin (Teubner) 1906.

Plötz, Karl, Vocabulaire Systématique. 21. Aufl. Berlin (Herbig) 1906.

Fricke, Rich., Französisch für Anfänger (Sexta). Wien-Leipzig (Tempsky-Freytag) 1906.

Heine, K., Einführung in die französ. Konversation. Ausgabe B. Hannover-Berlin (C. Meyer) 1906.

Ricken, W., Kleines französ. Lesebuch. 4. Aufl. Chemnitz-Leipzig (Gronau) 1906.

— Perlen französ. Poesie. 2. Aufl. Chemnitz-Leipzig (Gronau) 1906.

Fuchs, M., Anthologie des prosateurs français. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.

— Anthologie des prosateurs français. Ergänzung. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1905.

Engwer, Th., Choix de poésies françaises. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906.

— Choix de poésies françaises. Ergänzung. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1906.

Mersmann, Marmiton, Ctess de Courville. Paderborn (Schöningh).

— Louis XVII. (de Beauchesne). Paderborn (Schöningh).

Herwer, Lectures enfantines. 6. Aufl. Weinheim (Ackermann) 1906.

Auer, H., Konjugationstab. der französ. Zeitwörter. Stuttgart (Kohlhammer) 1906.

Meurer, Karl, Französische Wiederholungsgrammatik. 3. Aufl. Leipzig (Bredt) 1906.

Krüger-Wright, Englisches Unterrichtswerk. II. Teil: Grammatik. Leipzig (Freytag) 1906.

Ellinger-Butler, Lehrbuch der englischen Sprache. A. II. Teil. Wien (Tempsky).

Meurer, Karl, Englische Synonymik. 4. Aufl. Leipzig (Bredt) 1906.

Jantzen, H., Meisterwerk englischer Dichtung. Gotha (Perthes) 1906.

Herlet, Br., Alfred Tennyson, poetical works. Gotha (Perthes) 1906.

Schulze-Pahl, Mathematische Aufgaben. II. Teil. Leipzig (Dürr) 1906.

Schellhorn, Planimetrische Beweise. Essen (Baedeker) 1906.

Simon, Entwickelung der Elementargeometrie im XIX. Jahrh. Leipzig (Teubner) 1906.

Koppe-Dickmann, Geometrie für Realanstalten. I. Teil. 23. Aufl. Essen (Baedeker) 1906.

Lackemann, Elemente der Geometrie. I. (8. Aufl.) und II. (5. Aufl.) Teil. Breslau (Hirt) 1906.

Kambly-Roeder, Trigonometrie. A: 5. Aufl. B: 6. Aufl. Breslau (Hirt) 1906. A: für Gymnasien. B: für Realanstalten.

Močnik-Beidinger, Logarithmisch-trigonometrische Tafeln. 6. Aufl. Wien-Leipzig (Tempsky-Freytag) 1906.

Schwering, K., Arithmetik und Algebra für höhere Lehranstalten. 3. Aufl. Freiburg i. Br. (Herder) 1906.

Steckelberg, H., Die Elemente der Differential- und Integralrechnung. Leipzig-Berlin (Teubner) 1906.

Koppe-Husmann, Physik. Ausg. A. 31. Aufl. von K. Knops. Essen (Baedeker) 1906.

Kistner, A., Geschichte der Physik. I. und II. Leipzig (Göschen) 1906.

Grimsehl, E., Ausgewählte physikalische Schülerübungen. Leipzig (Teubner) 1906.

John-Sachsse, Lehrbuch der Chemie. Kl. Ausg. Leipzig-Berlin (Teubner) 1906.

Löwl, F., Geologie. Leipzig-Wien (Deuticke) 1906.

v. Terzaghi, K., Anleitung zu geologischen Aufnahmen. Leipzig-Wien (Deuticke) 1906.

Schmeil, O., Grundriß der Naturgeschichte. 1. Heft. 6. Aufl. 2. Heft. 7. Aufl. Leipzig (Nägele) 1906.

Schmeil, O., Lehrbuch der Zoologie. 16. Aufl. Leipzig (Nägele) 1906.
— Leitfaden der Botanik. 12. Aufl. Leipzig (Nägele) 1907.
Lampert, K., Das Tierreich. I. Leipzig (Göschen) 1906.
Knauer, Fr., Die Ameisen. Leipzig (Teubner) 1906.
v. Wettstein, R., Leitfaden der Botanik. 3. Aufl. Wien (Tempsky) 1907.
Küster, E., Vermehrung und Sexualität bei den Pflanzen. Leipzig (Teubner) 1906.
Voges, E., Der Obstbau. Leipzig (Teubner) 1906.
Dennert, E., Biologische Notizen. Leipzig (Scheffler) 1906.
Heilborn, A., Die deutschen Kolonien (Land und Leute). Leipzig (Teubner) 1906.
Pütz, W. und Neumann, L., Leitfaden der vergleichenden Erdbeschreibung. 27. und 28. Aufl. Freiburg i. Br. (Herder) 1906.
Fischer-Geistbeck, Erdkunde. 6. Teil. Berlin-München (Oldenbourg).
Stutzer, E., Görlitzer Heimatkunde. Breslau (Hirt) 1906.
Oppermann, E., Einführung in die Kartenwerke der königl. preuß. Landesaufnahme. Hannover-Berlin (Meyer) 1906.
Rusch, G., Zeitschrift für Schulgeographie. 27. Jahrg. Wien (Hölder) 1906.
Weber, G., Liedersammlung für höhere Mädchenschulen. 3. Heft. 5. Aufl. Freiburg i. Br. (Herder) 1906.
Gebhardt, M., Liederbuch für Knaben- und Mädchenschulen. Potsdam (Stein).
Micholitsch, A., Der moderne Zeichenunterricht. 1. Band. Wien (Pichler) 1906.
Brockelmann, C., Semitische Sprachwissenschaft. Leipzig (Göschen) 1906.
Bennecke, F., Deutsches Wanderliederbuch. Potsdam (Stein) 1905.
Scheindler, A., Lateinische Schulgrammatik. 6. Aufl. von R. Kauer. Wien (Tempsky) 1906.
Jurenka, H., Schulwörterbuch zu ausgewählten Gedichten des P. Ovidius Naso. 3. Aufl. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1906.
Harder, Chr., Thukydides. 2. Teil: Schülerkommentar. 2. Aufl. Leipzig-Wien (Freytag-Tempky) 1907.
Weyel, Fr., A. Thiers, Expédition d'Egypte. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1906.
Sachse, J., Zur mechanischen Drittelung eines Winkels und die planimetrische Bestimmung eines Grades der Kreislinie. Heiligenstadt (Cordier).

Wir erneuern unsere wiederholt abgegebene Erklärung, daß die Aufgabe unserer Hefte uns nicht gestattet, den Rezensionen einen größeren Raum einzuräumen, daß wir daher nur wenige der uns zugesandten Bücher besonders besprechen können, wohl aber sonst Gelegenheit nehmen werden, auf die wertvollsten Erscheinungen, mit denen uns ein didaktischer Fortschritt gegeben zu sein scheint, in unseren Arbeiten, wie in dem Seminarium praeceptorum, dessen pädagogischer Bibliothek sie einverleibt werden, Bezug zu nehmen. Als allgemeine Empfangsbescheinigung möge die Zusammenstellung angesehen werden, die wir am Schluß jedes Heftes bringen. Auf eine Rücksendung der Schriften können wir uns nicht einlassen. Wir fügen hinzu, daß die Volksschul-Literatur nur dann von uns berücksichtigt werden kann, wenn aus den Erscheinungen derselben ein Gewinn für den Unterricht an den höheren Schulen nachzuweisen ist.
W. Fries.